

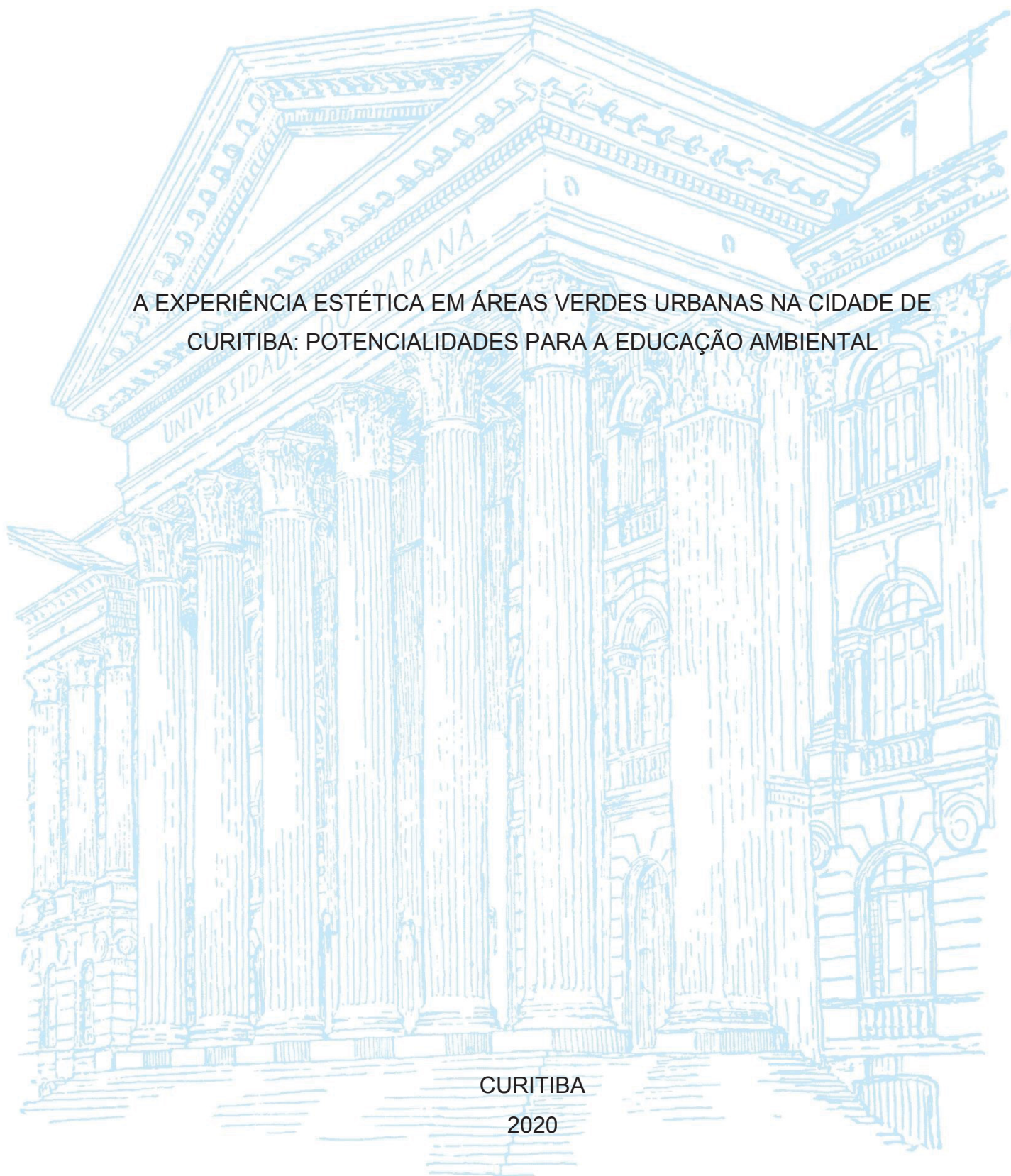
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CYNTIA THAÍS DA SILVA

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS NA CIDADE DE
CURITIBA: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CURITIBA

2020



CYNTIA THAÍS DA SILVA

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS NA CIDADE DE
CURITIBA: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Valéria Ghislotti Iared

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Cyntia Thaís da.
A experiência estética em áreas verdes urbanas na cidade
de Curitiba : potencialidades para a educação ambiental /
Cyntia Thaís da Silva, 2020.
152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do
Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Ghislotti Iared



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CYNTIA THAÍS DA SILVA**, intitulada: **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS NA CIDADE DE CURITIBA: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. VALERIA GHISLOTI IARED, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2020.

Valéria Ghisloti Iared
VALERIA GHISLOTI IARED
Presidente da Banca Examinadora

Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter
LAKSHMI JULIANE VALLIM HOFSTATTER
Avaliador Externo (GRUPO DE ESTUDOS E PROJETOS EM
ENGENHARIA DE ALIMENTOS)

Sônia Maria Marchiorato Carneiro
SONIA MARIA MARCHIORATO CARNEIRO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Araci Asinelli da Luz
ARACI ASINELLI DA LUZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos passarinhos que cantaram na minha janela durante todo o tempo da
escrita desta dissertação!

AGRADECIMENTOS

Que missão difícil contemplar nesses agradecimentos todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram envolvidos nesse árduo, mas apaixonante processo de pesquisa e construção da dissertação, mas vamos lá!

Começo agradecendo ao Papai do Céu por ter cuidado de mim, dando-me força física, saúde mental, capacidade intelectual e coragem para empreender a estrada da pesquisa...

Com carinho e gratidão dirijo-me à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Valéria Ghislotti lared, por ter aceitado caminhar comigo nestes dois anos e ter contribuído profundamente para minha formação intelectual e humana, pela fala e escuta sensível, pela amorosidade e paciência. Por ser fonte de inspiração e motivação e por ter acreditado no meu potencial nos momentos que até eu mesma duvidei, obrigada!

Às professoras da banca examinadora (de defesa e qualificação) Dr^a Lakshmi Vallim Hofstater, Araci Asinelli da Luz e Sônia Maria Marchiorato Carneiro pela leitura minuciosa e preciosas contribuições que deram a este trabalho.

À professora Francisléa Ishikiriya Jorge, ser humano incrível, que tive o prazer de conhecer e conviver durante a pesquisa. Agradeço, Fran pela sua insatisfação com a realidade e por nunca parar de sonhar e de acreditar na educação, obrigada por ter literalmente caminhado comigo ao longo da pesquisa!

À turma do Hasdrubal que me acolheu em suas aulas de geografia durante todo o ano de 2019 e colaborou nas várias etapas da pesquisa. De modo especial, agradeço aos estudantes que participaram diretamente da pesquisa em pelo menos uma de suas etapas, quero dizer que pelos cuidados éticos da pesquisa não é possível colocar o nome de cada um de vocês nesta dissertação, mesmo assim vocês são protagonistas deste trabalho e indiretamente seus nomes estão escritos nas páginas da Universidade Federal do Paraná.

Ao Projeto Expedições Geográficas que foi meu “Norte” durante à graduação e um grande colaborador no mestrado. De modo especial agradeço à Prof. Msc. Elaine de Cácia de Lima Frick, pela amizade, sugestões e incentivo e aos colegas: Jeniffer Krul, Jonathan Seronato, Deborah Pires de Souza, Braien Henrique Gonçalves, Gabriele Mayumi Budal Bedretchuk, Julia Keli Lopes, Lívia de Arruda Alencar, Paulo

Sergio Caikoski (espero não ter esquecido ninguém), pela parceria e colaboração que foram essenciais nas práticas realizadas durante a pesquisa.

À Leliana Casagrande Luiz grande educadora ambiental do Paraná, pelo incentivo, pelas dicas, pela torcida e por ser um ser humano de luz que inspira. Gratidão, Lia!

Às amigas Ana Paula, Ana Cecília, Ana Maria, Verônica, Rosângela, Sole, Renata, Susi, Neiva e Aurora que vibraram comigo em cada etapa, cada conquista, ajudando-me a seguir em frente, como grandes irmãs e, muitas vezes, mães, nessa jornada!

À Maria Julia Carissimi Fernandes pela elaboração dos mapas.

À Fernanda Laus pela ajuda com o resumo em inglês.

À Carina De Carli Nardi pela ajuda com as fotos.

À CAPES pela bolsa de estudos!

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque,
requer um gesto de interrupção,
um gesto que é quase impossível nos tempos que
correm: requer parar para pensar, parar para olhar,
parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais
devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir
mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender
a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,
suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção
e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre
o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos
outros, cultivar a arte do encontro, calar muito,
ter paciência e dar-se tempo e espaço.
(LARROSA, 2002, p.24)*

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a natureza da experiência estética com as áreas verdes no ambiente urbano e o papel da educação ambiental e da escola no favorecimento desse processo. A partir disso, objetivou-se investigar as respostas sensoriais dos estudantes de uma escola pública de ensino básico em Curitiba, quando em contato com as áreas verdes e o potencial pedagógico da experiência estética para a educação ambiental. A experiência estética é aqui entendida como a dimensão sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana, ou seja, as relações com o nosso ser-estar no mundo. Diante do exposto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: “que emoções, sensações e afetividades são provocadas nos estudantes ao estarem em contato com e na natureza? O contato dos estudantes com e nas áreas verdes, do entorno escolar e da cidade, contribuem para a formação do sujeito ecológico?”. São conceitos norteadores na compreensão de tais relações: a percepção, na perspectiva assumida por Merleau Ponty e o movimento, baseado em Timothy Ingold, autores com uma abordagem fenomenológica que defendem a superação dos dualismos cartesianos e dos referenciais antropocêntricos. A pesquisa foi realizada, durante o ano letivo de 2019, com os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, do Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, situado na cidade de Curitiba, no bairro Sítio Cercado. O estudo foi desenvolvido como um projeto nas aulas de Geografia e dentre os 33 estudantes que frequentavam regularmente as aulas, 20 aceitaram o convite para participar da pesquisa juntamente com a professora da turma. Na busca por uma coerência entre o referencial teórico adotado e a metodologia a ser aplicada, foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: a observação participante, questionário, *walking ethnography* (etnografia em movimento). A pesquisa se desenvolveu em três etapas, todas elas associadas à observação participante. Na primeira etapa foi aplicado o questionário, realizada uma aula em sala e a caminhada pelo bairro; na segunda etapa, o *walking ethnography* no Jardim Botânico de Curitiba; na terceira etapa, a entrevista em movimento com a professora da turma. Os dados coletados são apresentados em ordem cronológica em forma de quadros, imagens e narrativas, seguidos por uma análise interpretativa. Os resultados obtidos a partir do questionário demonstraram como os referenciais antropocêntricos e duais estão presentes no imaginário coletivo e perpassam a relação ser humano-natureza. As respostas afetivas presenciadas (vivenciadas) durante as caminhadas propiciaram a compreensão de que esse tipo de experiência possibilita a vivência sensorial com o ambiente e a construção de valores, bem como do sentido de pertencimento. A pesquisa evidencia a necessidade de se considerar os seres não humanos (ou mais que humanos) como sujeitos do processo educativo e ressalta a necessidade de considerar os aspectos sensíveis no processo educacional (aprendizado corporal).

Palavras-chave: Corpo. Experiência. Educação da atenção. Estudos móveis. Fenomenologia

ABSTRACT

The present study was motivated by regarding the nature of the aesthetical experience in green urban spaces and the role of environmental education and schools in promoting this experience process. Thus, the aim was to analyze the sensory responses of public elementary school students in city of Curitiba when they are in contact with green areas and to investigate the pedagogical potential of such aesthetical experience for the environmental education. Aesthetical experience here is defined as the sensitive, sensorial, affective and perceptual dimension of human experience, that is, our relationship with our being in the world. Due to it, the research questions “what emotions, sensations and affectivities are provoked in students when they are in contact with and in nature? Do students' contact with and in the green areas of the school surroundings and city contribute to the formation of the ecological subject?”. The following concepts are fundamental for a better understanding of this subject: “perception”, conceptualized by Merleau Ponty and “movement”, according to Timothy Ingold's definition. Both researchers have a phenomenological approach which supports the overcoming of Cartesian dualisms and anthropocentric references. This research was conducted with first year high school students and a teacher from the Hasdrubal Bellegard Public School, located in the city of Curitiba, Sítio Cercado neighborhood. Specifically, 20 students agreed to participate, of the 33 that attended Geography classes. In order to achieve consistency between the theoretical background and the chosen methodology, data collection techniques were useful: participant observation; survey; walking ethnography; and walking interview. It was designed in three phases, all of them associated with the participant observation. In the first one the survey was conducted, a class was given and a walk around the school was realized; the walking ethnography was executed, in the second stage, at the Botanical Garden of Curitiba; then the walking interview was applied to the teacher in the third phase. The collected data were arranged in boxes, images and narratives, in a chronological way, then submitted to an interpretative analysis. The survey results demonstrated how anthropocentric and dual references are present in the collective imaginary and permeate the human-nature relationship. Furthermore, the participants' affective responses to the walking illustrated that this type of experience allows the construction of values and sensorial relationships, as well as the sense of belonging. Concluding, this paper outlines the necessity of consider the non-human being (or even more than human) as subjects of the educational process and emphasizes the urge to consider the sensorial elements in the educational process (as a body learning).

Keywords: Body. Experience. Education of attention. Mobile studies. Phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	22
FIGURA 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL URBANA EM, DA E PARA A INFRAESTRUTURA VERDE.	26
FIGURA 3 - RENDA MÉDIA DA POPULAÇÃO DO SÍTIO CERCADO – 2010.....	32
FIGURA 4 – ÁREAS VERDES PRÓXIMAS À ESCOLA	33
FIGURA 5 – MAPA DAS ÁREAS VERDES QUE SE ENCONTRAM NUM RAIO DE DOIS QUILOMETROS (2KM) DA ESCOLA.....	35
FIGURA 6 – PRINCIPAIS AUTORES E CONCEITOS DO EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO.	50
FIGURA 7 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
FIGURA 8 -A PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA DA RELAÇÃO SOCIEDADE- NATUREZA.	69
FIGURA 9 - JARDIM BOTÂNICO.....	72
FIGURA 10 - PREPARAÇÃO PARA A CAMINHADA	80
FIGURA 11 - ESTUDANTES SENTADOS NA PISTA DE SKATE.....	83
FIGURA 12 - ESTUDANTES NA PONTE LOCALIZADA SOBRE O ARROIO CERCADO	84
FIGURA 13 - HORA DO LANCHE	85
FIGURA 14 - ESTUDANTES ESCRIVENDO SEUS RELATOS SOBRE A CAMINHADA.....	87
FIGURA 15 – MANHÃ MARAVISPLÊNDIDA: DESENHADO POR SOFIA.....	90
FIGURA 16 – AME A NATUREZA: DESENHADO POR CAROLINA.....	91
FIGURA 17 – A NATUREZA NO SÍTIO CERCADO: DESENHADO POR LUCAS ...	94
FIGURA 18 – A NATUREZA NO SÍTIO CERCADO 2: DESENHADO POR ARTHUR	94
FIGURA 19 - INÍCIO DA CAMINHADA: ARCO DE ENTRADA DO JARDIM BOTÂNICO.....	101
FIGURA 20 – LUÍZA, LAURA E A ERVA-MATE	103
FIGURA 21 - CAMILA, EDUARDA, VITÓRIA E O CARVALHO.....	103
FIGURA 22 – A PRESENÇA DA TARTARUGA.....	105
FIGURA 23 - CAMINHADA COM A PROFESSORA.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MUDANÇAS RELATIVAS AO MEIO AMBIENTE NO ATUAL GOVERNO	47
QUADRO 2 - ETAPAS DE COLETA DE DADOS	65
QUADRO 3 - A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS VERDES NA CIDADE	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MANUSCRITOS ENCONTRADOS NO PERIÓDICO AMBIENTE & SOCIEDADE E NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	19
TABELA 2 - CURITIBA: ÁREA VERDE POR HABITANTE/BAIRRO (2010).....	30
TABELA 3 – CURITIBA: ÁREA VERDE POR HABITANTE/BAIRRO (2010)	31
TABELA 4 - PRAÇAS QUE SE ENCONTRAM NUM RAIO DE DOIS QUILOMETROS (2KM) DA ESCOLA	34
TABELA 5 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES	74
TABELA 6 – EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS VERDES NA ESCOLA	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	14
1.2 JUSTIFICATIVA	16
2 AS ÁREAS VERDES URBANAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	27
3 DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?.....	36
3.1 A SUPERAÇÃO DO ANTROPOCENTRISMO	39
3.2 (DES) AVANÇOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	44
4 EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO.....	49
4.1 PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIA E O CORPO NO MUNDO	50
4.2 HABITAR O MUNDO: O MOVIMENTO, A CAMINHADA, O LUGAR	57
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
5.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	65
5.2 O QUESTIONÁRIO	66
5.3 O WALKING ETHNOGRAPHY	67
5.3.1 O <i>walking ethnography</i> no bairro.....	68
5.3.2 O <i>walking ethnography</i> no Jardim Botânico	71
5.3.3 O <i>walking ethnography</i> com a Professora.....	72
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
1ª ETAPA: OS ESTUDANTES, A ESCOLA, O BAIRRO.....	74
6.1 QUESTIONÁRIO – “CONHESENDO” OS ESTUDANTES	74
6.2 A REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA CAMINHADA – EXPLORANDO NOSSO BAIRRO.....	78
6.2.1 Caminhando pelo Sítio Cercado.....	80
6.2.1 Uma manhã <i>MARAVISPLÊNDIDA</i>	87
6.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA 1ª ETAPA	92
6.3.1 Referenciais antropocêntricos ou duais.....	92
6.3.2 Pertencimento	95
6.3.3 Experiências sensoriais e valores	96
6.3.4 Aprendizados	98
2ª ETAPA: CONHESENDO O JARDIM BOTÂNICO.....	100
6.4 ENCONTROS PROPORCIONADOS PELA CAMINHADA	100

6.4.1 Os sentidos e a experiência	105
6.4.2 Percepção da presença – um mundo mais que humano	108
3ª ETAPA: O JARDIM DA ESCOLA	109
6.5 A EXPERIÊNCIA TRANSFORMA!.....	109
6.5.1 As experiências com/na natureza na infância	113
6.5.2 As relações afetivas com o lugar - pertencimento.....	114
6.5.3 TransFORMAção	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	133
APÊNDICE 2 – TALE/TCLE	134
APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA.....	140
ANEXO 1 – MAPA DAS ÁREAS VERDES DE CURITIBA	141
ANEXO 2 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO	142
ANEXO 3 – PARECER CEP	143
ANEXO 4 – FICHA DE AGENDAMENTO	148
ANEXO 5 – FICHA DE AGENDAMENTO ATIVIDADE NO JARDIM BOTÂNICO .	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Tendo em vista que não podemos separar o conhecer do ser, peço licença para voltar um pouco no tempo para introduzir esta pesquisa...

Cresci numa pequena cidade da Região Metropolitana de Curitiba, chamada Mandirituba. Boa parte da minha infância passei no Sítio da minha avó, lugar onde vivenciei as minhas primeiras experiências com a natureza. Ali, muitas vezes na companhia dos primos, o tempo parecia parar: alimentar as galinhas e porcos, pegar alimentos na horta, subir nas árvores, pescar e tomar banho de rio faziam parte da diversão. Sem perceber, estas vivências estavam sendo inscritas em mim e escrevendo a minha história, tanto aquele lugar fazia parte de mim, quanto eu dele.

Ao chegar ao terceiro ano do ensino médio não sabia ainda que caminho trilhar profissionalmente, sempre amei o ambiente escolar e sabia que era nesse ambiente que queria passar a vida, mas em que área? Lembrei-me que um dia, no primeiro ano do ensino médio, o professor de geografia nos levou para fazer uma trilha na Serra do Mar Paranaense, rememorar aquele momento e em como me senti feliz com aquela experiência, refletir sobre como a educação poderia ir para além da sala de aula, levou-me a optar pela Geografia.

Ingressei na UFPR em 2008, para poder frequentar as aulas precisei me mudar para Curitiba, distante do lugar onde morava. No segundo ano da faculdade, passei a integrar o Projeto Expedições Geográficas (projeto do programa LICENCIAR-UFPR) que tinha por objetivo proporcionar aulas de campo a estudantes das escolas públicas, foi o meu primeiro contato com a experiência docente. Durante o período em que participei do projeto, a maior parte das nossas atividades foi realizada na Serra do Mar, pois havia um ônibus da universidade que podia ser usado para o transporte dos estudantes, o que favorecia realizar viagens mais distantes. Há alguns anos, porém, devido ao corte de verbas, o Expedições precisou se reinventar limitando-se a realizar as aulas de campo no entorno escolar.

Em 2017, quando decidi entrar para o mestrado, mais uma vez a paixão pela educação foi mais forte. Procurei algo que pudesse aproximar a minha experiência acadêmica à minha história de vida, então descobri um novo amor: a educação ambiental. Minha ideia inicial era estudar o potencial das aulas de campo para a

educação ambiental, mas durante o percurso da pós-graduação me deparei com novas teorias e fui me “emaranhando” em um universo totalmente novo, o da fenomenologia e permitindo-me traçar novos caminhos

Com a orientação da Professora Valéria Iared, fui adentrando outros referenciais teórico-metodológicos sobre práticas na natureza que vão além das aulas de campo, dando espaço ao ser engajado no mundo, à corporeidade e ao movimento como potencial gerador de afetividades e valores. Foi assim que iniciei a minha amizade com Merleau-Ponty e Tim Ingold. Com Merleau-Ponty, tenho descoberto a importância do corpo na experiência do conhecimento do mundo. Com Ingold, tenho aprendido que habitamos o mundo e compartilhamos a experiência da vida com uma variedade de seres além dos seres humanos, juntos tecemos uma malha de relações de alteridade que possibilita a cada um ser o que é.

Atualmente, moro em Curitiba (uma capital), o que me permitiu perceber que nem todos tiveram (ou tem) o privilégio de uma infância como a minha, em meio à natureza, o que me levou a indagar-me sobre como a experiência com a natureza acontece no ambiente urbano. Refleti sobre o fato de que talvez eu faça parte do que Louv (2016) chamou de a “última geração de crianças na natureza”, e fui compreendendo durante e com essa pesquisa que para que isso não aconteça é preciso redescobrir a beleza de aprender ao ar livre (na/com a natureza), do colocar-se em movimento no mundo e deixar-se (trans)formar por tais experiências. Essa é, portanto, a contribuição que esse estudo quer oferecer à educação!

Inserida na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”, as reflexões feitas durante as disciplinas do mestrado começaram a me instigar sobre o papel da escola em proporcionar experiências com/na natureza, principalmente no ambiente urbano e se tais experiências podem contribuir potencialmente para o processo de educação ambiental. Por ter estudado a vida toda em escola pública, escolhi esse chão para trilhar essa aventura, perpassando assim, duas realidades muito caras a mim: a natureza e a escola.

1.2 JUSTIFICATIVA

O crescimento das cidades aliado ao progresso tecnológico tem resultado em um mundo cada vez mais urbano, as paisagens vão cedendo espaço para as estruturas de cimento e concreto, apequenando as áreas verdes e o contato do ser humano com a natureza. Dados de 2018 apresentados pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU)¹ demonstram que cerca de 55,3% da população mundial vive em assentamentos urbanos e estima-se que em 2030, as áreas urbanas devem abrigar 60% das pessoas em todo o mundo e uma em cada três pessoas viverá em cidades com pelo menos meio milhão de habitantes. No Brasil, de acordo com a ONU (2018), a população urbana é de 86,6%.

O rápido crescimento das cidades fez com que seus espaços passassem por grandes metamorfoses gerando problemas de sustentabilidade ambiental e social, com graves consequências ambientais, tais como destruição de habitats naturais, poluição de rios e desmatamentos de florestas inteiras.

No entanto, apesar de as cidades enfrentarem grandes desafios socioambientais, estas não estão ecologicamente mortas e nem são as causas de todos os problemas ambientais do mundo, as cidades são espaços socioecológicos de ecossistemas funcionais de seres vivos e não-vivos, se configurando em verdadeiros habitats da espécie humana (MADDOX et al., 2017).

Brandimarte e Santos (s/d) afirmam que não existe uma definição consensual da cidade como ecossistema. Porém, segundo as autoras, as cidades podem ser consideradas como ecossistemas heterotróficos, ou seja, não são autossustentáveis, dependendo de outros ambientes para o seu completo funcionamento. Portanto, se pode afirmar que, “sem a entrada e saída de energia e materiais, as cidades não existiriam, pois a maior parte dos recursos utilizados têm origem externa” (BRANDIMARTE; SANTOS, p.55, s/d).

Apesar de toda a problemática urbana, a natureza é um atributo, uma característica e um elemento essencial para a existência das nossas cidades. Bonnett

¹ United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2018). The World's Cities in 2018 - Data Booklet.

(2009, 2017), a partir do conceito de *physis*² utilizados pelos pré-socráticos³, define a natureza como *auto-emergente*. Para ele:

Nosso conceito de natureza, como qualquer outro, pode ser considerado um produto cultural, e nossa percepção das coisas naturais, como tudo o mais que percebemos, ocorre nos contextos de significado e valores humanos. No entanto, nossa compreensão e experiência delas (coisas naturais) como não de nossa construção, mas como essencialmente auto-emergentes não é opcional para nós (BONNETT, 2009, p. 179, grifo e tradução nossa).

A partir de uma abordagem fenomenológica, Bonnett (2017), afirma que os artefatos e motivos culturais estão intimamente integrados à alteridade da natureza, da mesma forma as coisas da natureza possuem aspectos que sempre estarão além de nós. A partir disto podemos concluir que as coisas da/na natureza possuem sua integridade própria, seu valor próprio, não são criadas pelo ser humano e integram uma realidade da qual ele mesmo é parte constitutiva⁴.

Nesse sentido, as coisas na natureza, onde a experiência estética acontece, “são epistemologicamente misteriosas e mantêm a capacidade de oferecer convites para participar de seu ser de maneira única, nunca totalmente previsível e existem em um relacionamento recíproco” (BONNETT, 2017, p.83, tradução nossa). Portanto, a experiência estética da natureza é sempre sensorial e perceptiva, sendo que o afeto é uma dimensão pré-reflexiva da experiência com a natureza, muitas vezes não considerada na pesquisa em educação ambiental (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016).

A educação estética focaliza o sentir que é a base para nos compreendermos no mundo que nos cerca e do qual fazemos parte (IARED; OLIVEIRA, 2013), a necessidade estética é uma importante dimensão do ser humano. A palavra estética tem origem no grego *aisthesis* que em seu sentido etimológico significa “sentir com os sentidos”. Conforme Marin e Kasper (2009, p.281)

é desafio para a educação ambiental chamar a atenção para a importância da necessidade estética para o ser humano e oportunizar-lhes vivências sensibilizantes. Isso significa, em outros termos, fundar um discurso ambientalista não na pura transmissão de novos conhecimentos ecológicos,

² Conforme Unger (2006, p. 26), a *physis* no pensamento pré-socrático consiste no “crescimento espontâneo pelo qual algo vem a ser o que é, não por imposição de um fator externo, mas por uma força que lhe é inerente. Nesta compreensão, cada ser (e a totalidade do que existe) é experienciado como uma manifestação desta dinâmica de surgimento.

³ “Os chamados filósofos pré-socráticos viveram por volta do séc. VI a.C. Esses pensadores nos mostram uma dimensão de pensamento mais originária do que as dicotomias e dualismos que marcaram o desenvolvimento da filosofia ocidental, com seus desdobramentos na ciência, na técnica e no modo em que nos habituamos a ver o real e a nós mesmos” (UNGER, 2006, p.25).

⁴ Todas as vezes que o termo natureza for utilizado no texto será nesse sentido.

mas em vivências significantes que suscitam reflexões sobre a lógica que sustenta um modelo de desenvolvimento profundamente enraizado nas construções sociais modernas.

A experiência estética se apresenta, portanto, como possibilidade para a formação humana, por meio da qual o contato lúdico e criativo com o ambiente pode contribuir na construção de uma ética pautada na sustentabilidade e no respeito a todas as formas de vida. Quanto mais exercitarmos essa relação ético-estética, tão logo aprenderemos a viver em harmonia com o ambiente que nos circunda. Para Marin (2007, p.118), “o sentido da ética que nasce da vivência intencional com o mundo, via experiência estética, é o que embasa o caminho que deve ser trilhado na educação ambiental”.

Quase metade da população mundial vive em cidades e está cada vez mais desconectada da natureza resultando em uma verdadeira “extinção da experiência” (MILLER, 2005 citado por NAVARRO-PEREZ; TIDBALL, 2012). De acordo com Miller essa conexão pode ser recuperada se as oportunidades para ter contato com a natureza nas cidades, forem aumentadas.

A educação ambiental por meio da experiência estética é uma das formas de propiciar a aprendizagem para além dos muros da escola, onde predomine a “dimensão sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana, sempre situada em continuidade com o ambiente” (PAYNE et al., 2018, p. 100). Nesse sentido, a escola pode ser o ambiente facilitador da conexão dos estudantes com o seu entorno e com os espaços verdes da cidade proporcionando experiências de vínculo com os lugares de vivência.

Algumas pesquisas recentes (IARED, 2015; DUARTE, SATO, PAZOS, 2018; HOFSTATTER, 2018) vêm corroborar com a ideia de que o contato direto com/na natureza contribui amplamente para a formação de valores. As experiências de imersão na natureza favorecem a construção de um novo tipo de relação entre humanos e não humanos, uma relação de horizontalidade e pertencimento, pautadas numa ética do respeito.

Dentro do campo da educação ambiental no Brasil, o potencial das áreas verdes urbanas ainda é pouco explorado. Igualmente se pode afirmar sobre a experiência estética ou dimensão sensível da educação ambiental, portanto a presente pesquisa se propõe a contribuir com o avanço dos estudos da temática para a área.

Em um levantamento realizado nos sites das três principais revistas de educação ambiental no Brasil (*Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*), com as palavras-chave “áreas verdes; áreas urbanas; áreas verdes urbanas e arborização”, foram encontrados somente sete publicações no período de 2010 a 2017.

No periódico *Ambiente & Sociedade*⁵, foram utilizados para a busca os descritores “áreas verdes”, “áreas verdes urbanas”, “áreas urbanas” e “arborização”. A busca permite associar até três descritores e quando adicionado o termo educação ambiental o único descritor que apresentou um resultado foi “arborização” com apenas um resultado associado (TABELA 1).

No Portal de Periódicos da Capes⁶ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a busca foi feita selecionando “no assunto; contém”: “áreas verdes”; “áreas verdes urbanas”, “áreas urbanas” e “arborização”. Foram considerados os resultados revisados por pares no período de 2010 a 2017, mesmo período em que foram encontradas as publicações das revistas de educação ambiental. No Portal da CAPES é possível associar mais um descritor, assim a todos os descritores mencionados foi associado “no assunto; contém”: “educação ambiental”. Os resultados podem ser visualizados na TABELA 1:

TABELA 1 - MANUSCRITOS ENCONTRADOS NO PERIÓDICO AMBIENTE & SOCIEDADE E NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Descritores	Ambiente e Sociedade	Associados à educação ambiental	Portal da CAPES	Associados à educação ambiental
Áreas verdes	24	0	72	1
Áreas verdes urbanas	2	0	8	0
Áreas urbanas	8	0	5	1
Arborização	140	1	52	2

FONTE: Periódico *Ambiente & Sociedade*, Portal de Periódicos da CAPES, organizado pela autora (2020).

No âmbito da produção acadêmica de teses e dissertações o Portal EArte (Estado da Arte da Educação Ambiental no Brasil) apresenta um total de 4466

⁵ <http://www.anppas.org.br/>

⁶ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

trabalhos que dentre as questões de pesquisa ou dentre um dos objetivos, geral ou específico, explicitam a intenção de investigar processos relacionados à educação ambiental ou da relação entre temas ambientais e o processo educativo. Constan no banco EArte, teses e dissertações selecionadas e concluídas no período de 1981 a 2016 de acordo com critérios específicos⁷ do projeto. Uma busca no site utilizando o “campo”: palavras-chave; “critério”: contém; “termo de busca”: áreas verdes, elencou 11 resultados entre 2004 e 2016, sendo cinco relacionados ao contexto escolar.

Tal fato demonstra a emergência de estudos que se propõem a refletir sobre o assunto e a relevância de se realizarem pesquisas nesta área, tendo em vista que no Brasil e no mundo a população é predominante urbana. Pois, mesmo nos ambientes urbanos, onde predomina majoritariamente o concreto e os objetos ditos artificiais, a natureza está presente, existem muitos espaços onde podemos encontrá-la, principalmente nas chamadas áreas verdes urbanas que se configuram como potenciais espaços para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental e conexão com a natureza.

Diante do exposto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: que emoções, sensações e afetividades são provocadas nos estudantes ao estarem em contato com e na natureza? O contato dos estudantes com e nas áreas verdes, do entorno escolar e da cidade, contribuem para a formação do sujeito ecológico⁸?

A partir da contextualização e da questão apresentada tem-se como **objetivo geral desta pesquisa analisar as respostas sensorial-perceptivas e afetivas dos estudantes de uma turma do ensino médio da Educação Básica, de uma escola pública em Curitiba, com base no contato com áreas verdes do entorno escolar e da cidade, em vista do potencial pedagógico da experiência estética para a Educação Ambiental.**

Os objetivos específicos estabelecidos são:

- Analisar a percepção dos estudantes do ensino médio quanto às áreas verdes do entorno escolar, o tipo de experiência estética que os

⁷ <http://www.earte.net>

⁸ A noção de sujeito ecológico adotada, pauta-se em Carvalho (2017, não paginado), para a qual o sujeito ecológico “é tomado como tipo ideal, portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados, que incidem sobre o plano individual e coletivo. O sujeito ecológico constitui-se, deste modo, tanto num modelo de identificação para os indivíduos quanto num horizonte sócio-histórico de justiça ambiental para uma educação ambiental emancipatória”.

estudantes têm com e na natureza e da cidade e as possibilidades de apropriação desses espaços;

- Observar as respostas sensoriais dos estudantes a partir de experiências com a natureza nas áreas verdes próximas à escola e na cidade de Curitiba;
- Descrever e analisar as experiências vivenciadas durante as caminhadas;
- Investigar o incentivo da escola na apropriação dos espaços verdes de sua vizinhança e seu papel em promover a educação ambiental que considera a imersão corporal no mundo.
- Explicitar as potencialidades dos espaços verdes urbanos no desenvolvimento de uma Educação Ambiental Ética e Estética.

Com vistas a responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, as discussões organizam-se de modo a contemplar os conteúdos necessários à formulação dessa dissertação, estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo são contextualizadas as discussões referentes à conceituação de áreas verdes relacionada à educação ambiental. Apresentamos as áreas verdes como ferramenta pedagógica rica de possibilidades para práticas e pesquisa em educação ambiental. Após essa breve conceituação, traçamos uma caracterização da área de estudo percorrendo o histórico ambiental de Curitiba, a distribuição das áreas verdes na cidade, as características do Sítio Cercado (bairro onde a pesquisa foi desenvolvida) e da escola pesquisada.

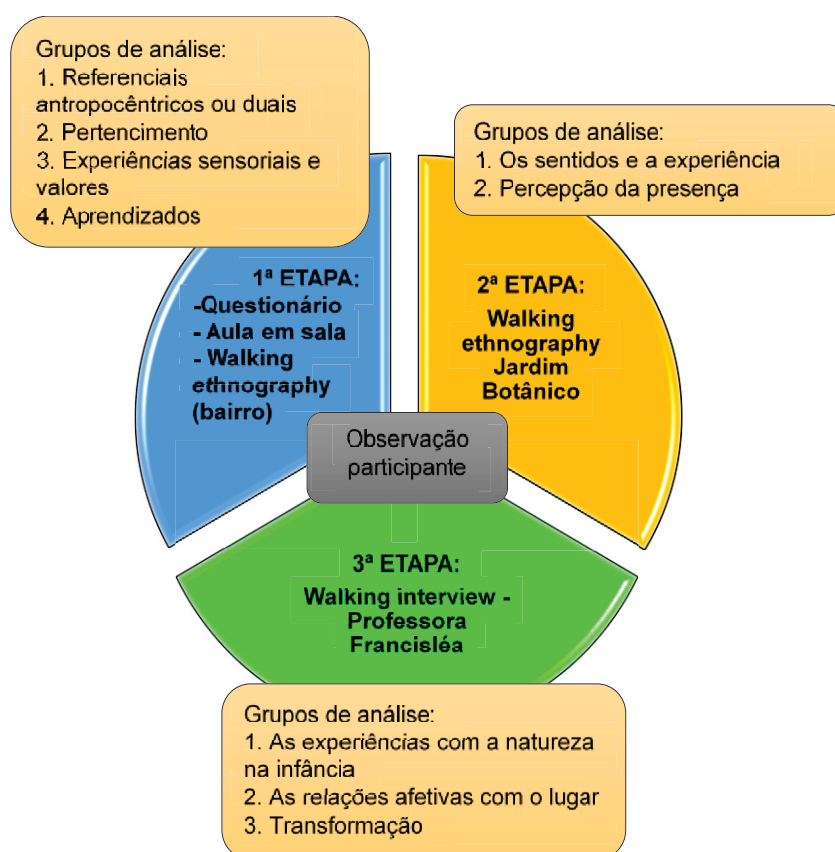
No segundo capítulo, são apontados os aspectos da educação ambiental que consideramos importante para este trabalho, bem como a definição de meio ambiente. São expostos os elementos encontrados nos documentos que norteiam a educação ambiental no Brasil, que permitem pensar numa educação ambiental numa perspectiva não antropocêntrica. Por último, apresentamos um breve histórico da educação ambiental e como se configura o cenário atual do campo no Brasil.

No terceiro capítulo, são sistematizados os principais conceitos teórico-filosóficos que embasam a presente pesquisa, em um diálogo entre autores que se situam dentro de uma abordagem fenomenológica, desde Merleau-Ponty até autores mais contemporâneos como Timothy Ingold e outros. No quarto capítulo, dedicado ao

percurso metodológico, é realizada a descrição do tipo de pesquisa adotado bem como dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

No quinto capítulo, os resultados da pesquisa foram sistematizados em três etapas, apresentados na ordem cronológica em que a pesquisa se desenvolveu. Cada etapa, foi organizada seguindo três passos: a apresentação do processo de coleta de dados, seguida da categorização dos resultados (em forma de quadros, imagens e narrativas) e, por último, a discussão dos resultados. Na primeira etapa o volume de dados era maior, por isso optou-se por fazer uma análise conjunta dos resultados obtidos a partir dos três instrumentos de coleta de dados aplicados. Na FIGURA 1 estão sistematizadas todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

FIGURA 1 – ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA



FONTE: A autora (2020).

2 AS ÁREAS VERDES URBANAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A dificuldade de conceituação das áreas verdes urbanas não é uma característica somente de Curitiba, como bem demonstrado por Nucci (1998, p.279) existem “diferentes conceituações nas definições do termo “espaço livre” e seus correlatos”. Para o autor, se a vegetação for o elemento principal da composição do espaço livre, esse pode ser considerado área verde, deste modo, toda área verde é um espaço livre, mas nem todo espaço livre pode ser considerado área verde (NUCCI, 1998).

Dentro das definições oficiais, no Brasil, encontra-se aquela apresentada pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) na resolução nº 369/2006, art. 8º, parágrafo 1º, que considera área verde de domínio público "o espaço de domínio público que desempenhe função ecológica, paisagística e recreativa, propiciando a melhoria da qualidade estética, funcional e ambiental da cidade, sendo dotado de vegetação e espaços livres de impermeabilização".

A Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012 (conhecida como Novo Código Florestal), define área verde urbana como:

espaços, públicos ou privados, com predomínio de vegetação, preferencialmente nativa, natural ou recuperada, previstos no Plano Diretor, nas Leis de Zoneamento Urbano e Uso do Solo do Município, indisponíveis para construção de moradias, destinados aos propósitos de recreação, lazer, melhoria da qualidade ambiental urbana, proteção dos recursos hídricos, manutenção ou melhoria paisagística, proteção de bens e manifestações culturais (BRASIL, 2012)

Já o Ministério do Meio Ambiente (MMA), define as áreas verdes urbanas como “o conjunto de áreas intraurbanas que apresentam cobertura vegetal, arbórea (nativa e introduzida), arbustiva ou rasteira (gramíneas) e que contribuem de modo significativo para a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental nas cidades” (BRASIL, 2019). Essas áreas verdes estão presentes em uma enorme variedade de situações: em áreas públicas; em áreas de preservação permanente (APP); nos canteiros centrais; nas praças, nos parques, nas florestas e em unidades de conservação (UC) urbanas; nos jardins institucionais; e nos terrenos públicos não edificadas (BRASIL, 2019).

Mazzei, Colesanti e Santos (2007) afirmam que as áreas verdes correspondem a uma das categorias dos espaços livres de construção e que seu planejamento é muito importante para atender às necessidades da população urbana por espaços

abertos que possibilitem a recreação, o lazer e a conservação da natureza. Os autores entendem por espaço livre qualquer espaço urbano fora das edificações e ao ar livre, de caráter aberto e, independentemente do uso, destinado ao pedestre e ao público no geral, os espaços livres são elementos integradores da paisagem urbana, e normalmente estão associados à função de lazer se materializando em praças, jardins ou parques.

O índice de área verde por habitante é um dos critérios que deve ser considerado para identificar a qualidade ambiental urbana, pois representa a quantidade de áreas para o lazer disponíveis para uso da comunidade. De acordo com Mazzei, Colesanti e Santos (2007, p.38), “este viés é que diferencia a cobertura vegetal como um todo (que influencia as condições ecológicas da cidade) das áreas verdes, localizadas na zona urbana e que, obrigatoriamente, ofereçam opções para o lazer”.

A partir das definições apresentadas é possível notar uma grande ênfase na qualidade de vida ambiental urbana. No entanto, este trabalho considera importante ressaltar o potencial educativo das áreas verdes urbanas, podendo-se considerar tais áreas como *espaços ou estruturas educadoras* (MATAREZI, 2005; KUNIEDA, 2010; ALBERTO, 2017). Conforme esses autores, um espaço se torna educador a partir da intencionalidade educativa das pessoas que o utilizam, sendo assim até mesmo “a configuração florística do projeto paisagístico de uma área verde, pode vir a ser estrutura educadora” (ALBERTO, 2017, p.310).

Bonatto et al. (2013) reconhecem na educação ambiental um instrumento difusor de saberes e conhecimentos que pode fazer parte das atividades de visitas às áreas verdes (parques, jardins, praças e bosques), onde a sensibilização dos visitantes para com a natureza se dá por meio dos sentidos. A pesquisa realizada pelos autores na cidade de Curitiba, em dois parques e um bosque, apontou que os usuários das áreas verdes da capital paranaense associam as atividades que desenvolvem nesses espaços à qualidade de vida e não como uma possibilidade de interação com a natureza e revelou a necessidade de se trabalhar na educação ambiental as formas de apropriação destes espaços.

Com o objetivo de contribuir para a educação ambiental urbana a partir da reflexão de conceitos e práticas, Russ (2015) organizou um livro em parceria com educadores ambientais dos Estados Unidos intitulado *Urban Environmental Education*. O livro é dividido em duas partes, na primeira, são abordados os aspectos

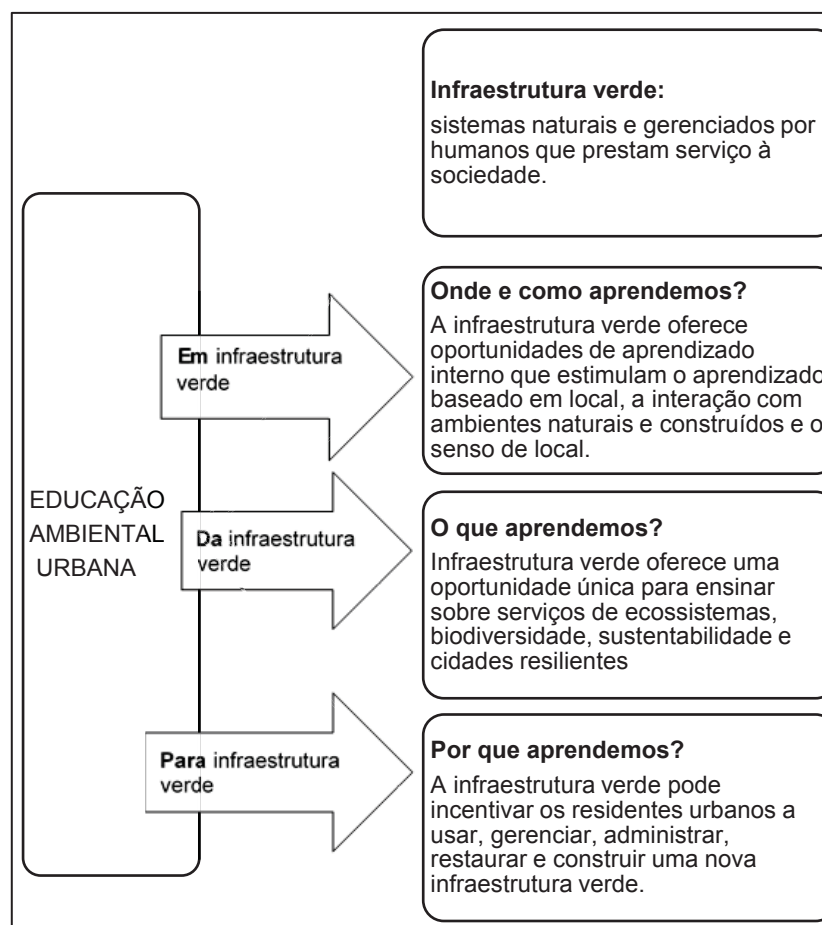
conceituais da educação ambiental e, na segunda, são trazidos estudos de caso que fornecem exemplos de programas e atividades em ambientes urbanos. Os autores definem educação ambiental urbana como “qualquer educação ambiental que ocorra nas cidades”, a qual inclui escolas públicas, organizações comunitárias, zoológicos, jardins botânicos, jardins de inverno, grupos de voluntários, museus, clubes de recreação ao ar livre e programas de desenvolvimento para jovens (RUSS, 2015, p. 12, tradução nossa).

Em um dos capítulos do livro supracitado, Brown et al. (2015), trazem a perspectiva dos parques como salas de aula. Para os autores, esses locais permitem a aprendizagem prática ao ar livre e podem enriquecer o currículo escolar, além de produzirem experiências memoráveis para os envolvidos. As atividades ao ar livre podem e devem ser desenvolvidas durante o ano todo e “qualquer educador pode usar um parque (ou áreas verdes urbanas) para complementar seu currículo. Basta um planejamento adequado e entusiasmo pessoal” (Brown et al., 2015, p.40, tradução nossa).

A Cornell University Press publicou em 2016 o e-book *Essays in Urban Environmental*, uma prévia de dez capítulos do livro *Urban Environmental Education Review*, que seria publicado um ano depois – obra que contou com a colaboração de cerca de 80 profissionais do mundo todo. O livro traz importantes contribuições para pesquisas e práticas de educação ambiental nas cidades, dentre as temáticas abordadas, destaca-se a importância das áreas verdes para a sustentabilidade ambiental urbana.

Cole et al. (2016) usam o termo *green infrastructure* (infraestrutura verde) para definir as áreas verde urbanas. Essas estruturas ajudam os residentes urbanos a melhorar sua compreensão de questões complexas de sustentabilidade, e favorecem as oportunidades “para os moradores interagirem com a natureza urbana e, potencialmente, encoraja os cidadãos a assumirem ações para melhorar o meio ambiente nas cidades” (COLE et al., 2016, p.81, tradução nossa). Dessa forma, os autores afirmam que a educação ambiental urbana acontece em infraestruturas verdes, a partir das estruturas verdes e para elas, conforme a FIGURA 2.

FIGURA 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL URBANA EM, DA E PARA A INFRAESTRUTURA VERDE.



FONTE: adaptado de Cole et al. (2016, p.82).

A revista internacional *Environmental Education Research* dedicou em 2018 toda uma edição voltada para a compreensão da importância dos jardins botânicos para a educação ambiental. Em um dos artigos Sanders et al. (2018), usam o termo “mundo apresentado” para se referirem aos zoológicos, jardins botânicos e museus naturais. Os autores afirmam que “iniciativas educacionais em tais ambientes podem abrir oportunidades para revisar questões complexas sobre relacionamentos humanos e impactos sobre outras espécies” (SANDERS et al., 2018, p.1078, tradução nossa).

Com base nas definições de área verde e na perspectiva dos espaços educadores, neste trabalho sentiu-se a necessidade de criar uma definição própria de área verde que correspondesse aos propósitos da educação ambiental, em uma abordagem estética. Deste modo, defino para esta pesquisa, área verde educativa “os espaços públicos, livres de edificações que têm por característica principal a vegetação e que quando utilizados com uma intencionalidade educativa se constituem

em espaços educadores, onde a aprendizagem se dá de maneira sensível e experimentada concretamente, permitindo a ressignificação de conceitos por parte do interlocutor”.

A fim de explorar a cidade como um laboratório e ambiente pedagógico, com potencial de gerar afetividades e, portanto, conhecimento e consciência ambiental, neste trabalho, visamos identificar nas proximidades da escola e na cidade de Curitiba a disponibilidade de áreas verdes e suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas em educação ambiental.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A Curitiba do século XIX “era um cenário árido, onde o verde encontrava pouco espaço” (CURITIBA, 2008, p.4), assim como nas principais cidades europeias, a questão ambiental tornou-se relevante quando associada à saúde pública, nesse momento o cultivo de plantas e flores passou a estar associado a ambientes saudáveis e harmoniosos. Segundo o Plano Municipal de Controle Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, elaborado pela SMMA (Secretaria Municipal de Meio Ambiente) em 2008, é a partir do primeiro centenário da capital que as áreas verdes passam a ter um papel relevante no cenário urbano de Curitiba, fato que culminou na criação do Passeio Público em 1886.

No entanto, até os anos de 1940, as medidas urbanísticas realizadas em Curitiba eram pontuais, em 1941 foi solicitado o primeiro Plano Diretor para Curitiba, que ficou conhecido como Plano Agache, por ter sido elaborado pelo urbanista francês Alfred Agache. No Plano, a arborização era uma questão essencial, recomendava-se a criação de um horto botânico e parques como o do Barigui, o do Ahú e o do Capanema, “bem como projetos de futuros parques, fosse para preservação, contemplação ou recreação” (RECHIA, 2007, p.95).

Contudo, nos anos 60, Curitiba começou a crescer mais do que o previsto, fazendo-se necessária a elaboração de um novo plano. Em 1965, a prefeitura solicitou a elaboração de um novo estudo e, em 1966, foi aprovado o Plano Diretor do Município. De acordo com Oliveira (2001) a Lei nº 2 828/66, que instituiu o Plano Diretor e o IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), foi um passo definitivo no processo de institucionalização jurídica da decisão de planejar, e

dentre outras coisas o Plano de 1966 já previa “a extensão e adequação das áreas verdes” (OLIVEIRA, 2001, p.99).

Data dos anos 70 a criação dos primeiros grandes parques, Barigui e São Lourenço, sendo que, a partir desta década houve “a implantação de um número significativo de espaços dessa natureza e esse fato imprimiu novas marcas à materialidade urbana curitibana, fortemente ancorada na questão ambiental” (RECHIA, 2007, p. 92), unindo deste modo em um mesmo projeto urbano de ambientes públicos o espaço construído e a natureza.

Curitiba adentra os anos 90 com o título de Capital Ecológica, conquista ancorada no Plano Diretor de 1966 que previa “fazer a população conhecer as necessidades de seu meio urbano e construir uma identidade, propiciando a sensação de pertencimento ao espaço ocupado para que, assim, surgisse o anseio por uma melhoria na qualidade de vida e por uma cidade bem planejada” (CURITIBA, 2008, p.16).

É curioso pensar, no entanto, que “as raízes epistemológicas dos documentos oficiais sobre meio ambiente urbano são os discursos municipais do início da década de 90” (OLIVEIRA, 2001, p.101). Até 1990, Curitiba não possuía nenhum programa explicitamente ambiental, ou seja, o discurso ambiental foi decorrência de um projeto de modernização da cidade que previa entre outras coisas fornecer água à população e conter as contínuas enchentes que assolavam a capital paranaense (OLIVEIRA 2001).

Deste modo, a consolidação do discurso de Curitiba enquanto uma capital ecológica se fundamentou baseado em algumas ações ambientais pontuais e, a partir da observação atenta das relações de causa e efeito que desembocaram no que “hoje ousamos chamar, em letras maiúsculas, de Escola de Urbanismo Ecológico” (OLIVEIRA, 2001, p.104).

O avanço da legislação ambiental propriamente dita se deu em abril de 1990 com a lei nº7447/1990, que dispunha sobre a política de controle, preservação e recuperação do meio ambiente. Tal lei foi revogada em dezembro 1991 por iniciativa da Câmara Municipal de Vereadores, onde o então prefeito Jaime Lerner sancionou a Lei nº7833/1991, dispondo sobre o mesmo tema, entre outras disposições a lei ampliou a área de competência do já existente Conselho Municipal do Meio Ambiente (OLIVEIRA, 2001).

Já a preocupação com a educação ambiental, é mencionada pela primeira vez na Lei Orgânica de 1990 no seu capítulo V, do Meio Ambiente, art. 270, parágrafo 1º, inciso X (FRANÇA, 2014). Mas é somente dentro da Lei nº7833/1991 que a educação ambiental passa a ser pensada como um problema de ordem municipal, sendo considerada um dos princípios fundamentais a todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade (CURITIBA, 1991).

Na referida lei, a educação ambiental é vista como instrumento da Política Municipal do Meio Ambiente e lhe é dedicada todo um capítulo, onde dentre outras coisas garante que o município criará condições para que sejam implantados os programas de educação ambiental e estabelece em que esferas esta será promovida.

Na esfera educacional, ela se fez presente, de forma mais evidenciada, desde o início da década de 90, quando a Secretaria Municipal da Educação (SME) implantou os Centros de Educação Integral (CEIs), que possuíam espaços próprios para o trabalho com Educação Ambiental, os quais já possibilitavam situações de aprendizagem relativas às questões de meio ambiente. A orientação, entretanto, era de que a Educação Ambiental fosse vista não como disciplina isolada, mas sim relacionada aos conteúdos específicos das áreas, que poderiam inclusive ser trabalhados em tempos e espaços próprios (CURITIBA, 2006, p. 25).

França (2014) fez um levantamento que ilustra como as estratégias de educação ambiental no município de Curitiba contribuíram para a capital ecológica, o trabalho resultou na construção de uma linha do tempo dos programas instituídos pela municipalidade, ao todo foram identificadas treze principais estratégias no período de 1989 a 2013.

De acordo com a autora, apenas duas estratégias tiveram alcance a todos os estudantes da rede municipal de ensino que foram: Alfabetização Ecológica e as Miniconferências da Biodiversidade⁹. Para França (2014, p.2) é “importantíssimo ponderar como as Estratégias de Educação Ambiental corroboraram para que Curitiba ainda seja conhecida como a ‘Capital Ecológica’ de nosso país”.

Contudo, o título de “capital ecológica” atribuído à capital vem sendo questionado e, por vezes, chamado de mito (MENDONÇA, 2002), por apresentar incompatibilidade com as reais (atuais) condições socioambientais. Uma

⁹ Conforme França (2014) ambas estratégias foram conduzidas pela Secretaria Municipal de Ensino, sendo que o Programa Alfabetização Ecológica foi desenvolvido de 2000 a 2004 e as Miniconferências da Biodiversidade de 2006 a 2012.

característica que ilustra esta realidade é a distribuição desigual das áreas verdes, principalmente dos parques, sobre a extensão territorial de Curitiba.

A afirmação de Mendonça (2002, p.184) baseia-se no fato de que “a porção centro-sul da cidade de Curitiba encontra-se desassistida no que concerne à uma política de parques urbanos municipais” – os dados apresentados mais adiante comprovam essa realidade (ver mapa da distribuição das áreas verdes em Curitiba – ANEXO 1). Essa área, além de ser a mais carente de parques com equipamentos de lazer gratuito, paradoxalmente, também nela se encontra grande parte da população de mais baixa renda do município (MENDONÇA, 2002).

O Plano Municipal de Controle Ambiental e Desenvolvimento Sustentável de Curitiba evidencia, de acordo com o levantamento da cobertura florestal do Município apresentado pela SMMA em 2005, que a área de maciço florestal, era 49,02m² por habitante, somando-se ainda um acréscimo de 2,48m² em função da cobertura que perfaz a arborização viária. Esse valor, segundo dados IPPUC, em 2010, saltou para 58m² por habitante.

Segundo Mendonça (2002), o conceito de áreas verdes não é definido pela municipalidade, de fato, o Plano Municipal de Controle Ambiental e Desenvolvimento Sustentável salienta que “‘área verde’ é composta por recobrimento de massa foliar, maciço florestal efetivamente e não por gramados, áreas de lago e semelhantes como é feito em outras cidades” (CURITIBA, 2008, p.39).

Vale ressaltar que o valor apresentado pelo IPPUC é um valor médio, que esconde a distribuição espacial desigual das áreas verdes nos bairros, de modo que encontramos bairros com um valor muito superior à média e outros abaixo da média, abaixo até mesmo do índice de áreas verdes recomendado pela SBAU (Sociedade Brasileira de Arborização Urbana), que é de 15m² por habitante (MARQUES; BARROS, 2014).

Em Curitiba, dos 75 bairros, 12 possuem um índice menor do que o recomendado, como pode ser visto na TABELA 2:

TABELA 2 - CURITIBA: ÁREA VERDE POR HABITANTE/BAIRRO (2010)

(continua)

Bairro	Área verde
Centro	5,24m ² /hab
Sítio Cercado	5,7 m ² /hab
Cajuru	6,23 m ² /hab

TABELA 3 – CURITIBA: ÁREA VERDE POR HABITANTE/BAIRRO (2010)

(continuação)

Capão Raso	9,38 m²/hab
Novo Mundo	10,97 m²/hab
Capão da Imbuia	11,55 m²/hab
Vila Izabel	12,45 m²/hab
Água Verde	12,47 m²/hab
Juvevê	12,9 m²/hab
Fazendinha	13,25 m²/hab
Cristo Rei	13,38 m²/hab
Xaxim	14,79 m²/hab

FONTE: IPPUC (2010).

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida se localiza no bairro Sítio Cercado, situado na porção sul da cidade de Curitiba. Conforme Projeto Político Pedagógico de 2009, a escola iniciou suas atividades em fevereiro de 1978 com o nome de Escola Jardim Tranquilo Ensino de 1º Grau (1ª a 6ª), integrando o Complexo Escolar “José Ferreira da Rocha, desde o início de seu funcionamento até a atualidade, passou por várias modificações, o Ensino Médio foi implantado em 1989 e a partir de então a escola passou a denominar-se Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard.

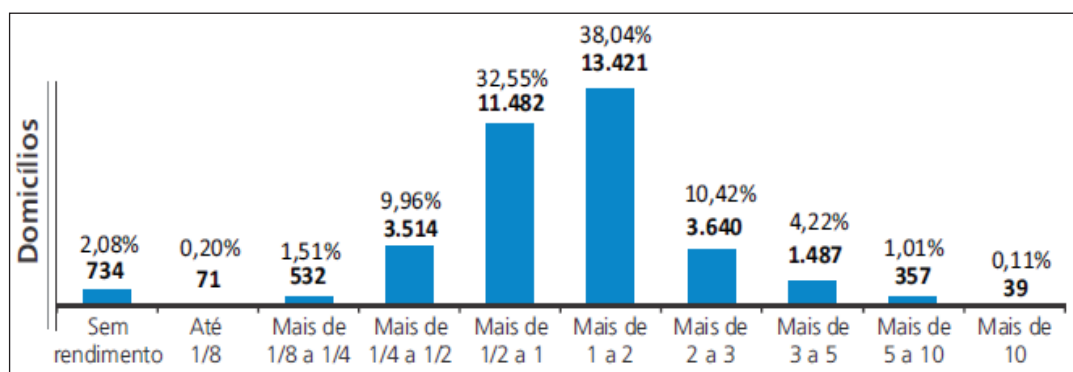
Segundo o IPPUC (2015), o Sítio Cercado tem sua origem na família Ferreira: Laurindo Ferreira de Andrade era o proprietário de 180 alqueires de terra ao sul da cidade de Curitiba. A maior parte das terras estava cercada pelas águas, o que deu origem ao nome do bairro. Por volta de 1945, os filhos do Sr. Laurindo venderam a metade das terras para os leiteiros alemães do Boqueirão e, em 1952, desfizeram-se do restante, que foi adquirido por várias famílias que iniciaram os loteamentos.

Conforme Almeida (2005), a partir da década de 70, principalmente com a implantação de vários conjuntos habitacionais da COHAB – Companhia de Habitação Popular de Curitiba – (11 conjuntos, totalizando 4.700 unidades), a região verificou um grande crescimento demográfico. De acordo com Pereira (2001), analisando os referentes ao crescimento nas décadas de 1970/80, o Sítio Cercado e o Boqueirão foram os bairros que mais cresceram, tendência que se manteve na década seguinte.

O Sítio Cercado compreende uma área de 1.120 ha, com uma população de 115.525 habitantes, implicando numa alta densidade demográfica, cerca de 103,15 hab/ha (IPPUC, 2015). A partir dos dados do censo de 2010, tem-se que a renda

média da população do bairro é de R\$2013,62, ou seja, mais de 70% da população tem rendimento mensal inferior a quatro salários mínimos (FIGURA 3)¹⁰.

FIGURA 3 - RENDA MÉDIA DA POPULAÇÃO DO SÍTIO CERCADO – 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Elaboração: IPPUC, Banco de Dados

De acordo com o IPPUC, o bairro possui um bosque, dois eixos de animação, cinco jardinetes e vinte e seis praças¹¹, no entanto, as áreas verdes recobrem somente 5,92% da área do bairro, estabelecendo um índice de área verde de 5,70m²/habitante, sendo que o valor médio da cidade de Curitiba é de 58m²/habitante, como já mencionado. Contraditoriamente, como visto na TABELA 2, o Sítio Cercado é o segundo bairro com menor índice de área verde da cidade, ganhando apenas do Centro, porém é o bairro que apresenta o segundo maior número de praças, perdendo apenas para a Cidade Industrial.

A partir de um reconhecimento do entorno escolar, foi elaborado um elenco contendo doze praças e um bosque que se encontram num raio de dois quilômetros da escola (FIGURA 4).

¹⁰ O valor de referência utilizado para o salário mínimo em 2010 foi de R\$510,00.

¹¹ Devido à ausência de um critério para denominação de áreas ajardinadas e conservadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, a mesma estabeleceu em 1983 o Decreto nº 427, fixando os seguintes parâmetros: jardinetes: áreas com até 2.500m²; praças: áreas com mais de 2.500m², admitida aproximação de 10%; eixos de animação: áreas remanescentes ao longo de uma rua, fundo de vale ou refúgios centrais com grandes larguras, que permitam a implantação de áreas de lazer, paisagismo ou esporte, que abranjam mais de uma quadra.

FIGURA 4 – ÁREAS VERDES PRÓXIMAS À ESCOLA



FONTE: A Autora (2020)

Na TABELA 3¹² estão relacionados os nomes das praças e a distância que se encontram da escola, a distância estabelecida é para ser percorrida a pé, num trajeto

¹² O nome das praças corresponde à numeração das fotos da FIGURA 4.

de no máximo trinta minutos, essa distância foi pensada pela viabilidade de se realizarem atividades durante o horário escolar.

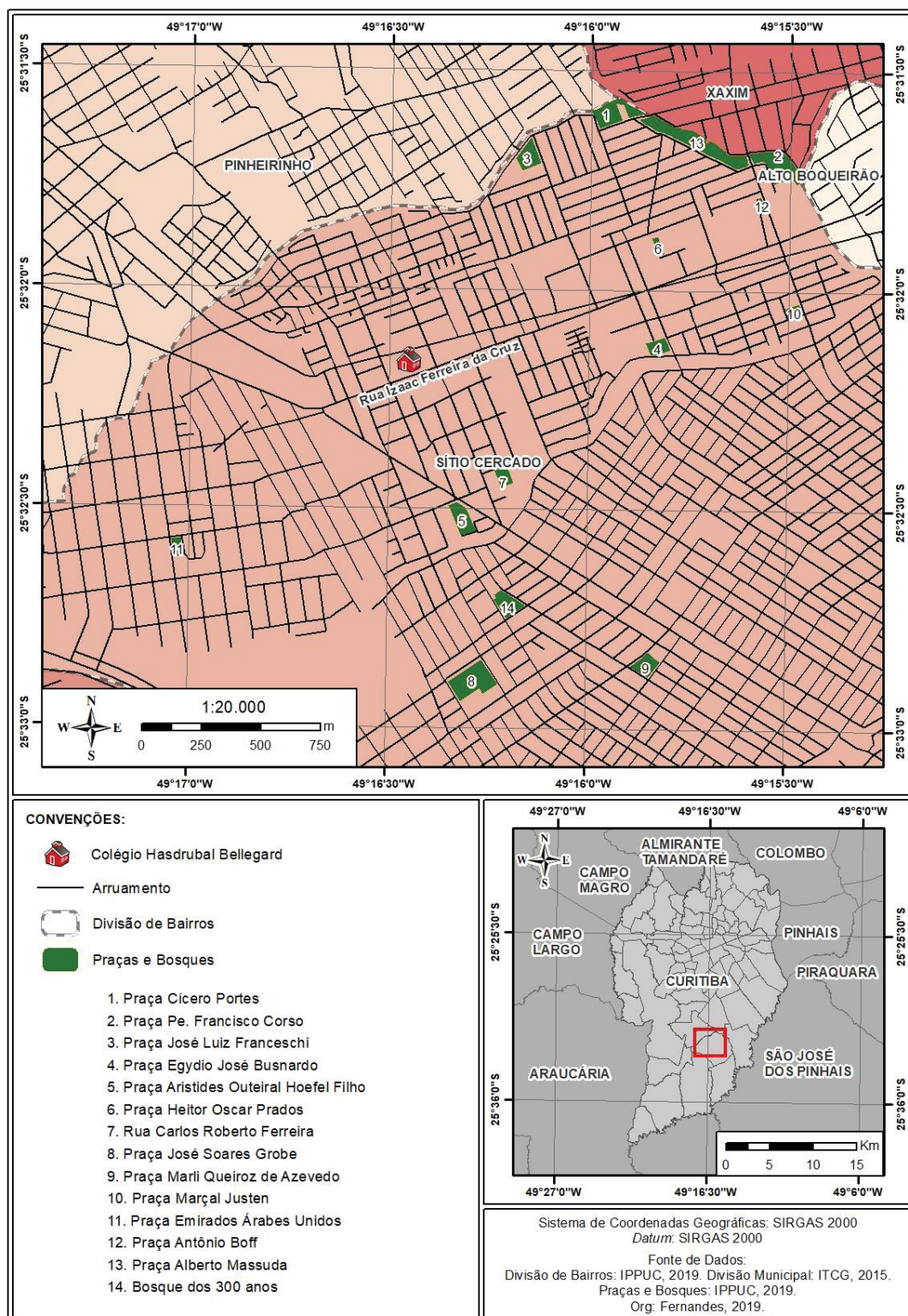
TABELA 4 - PRAÇAS QUE SE ENCONTRAM NUM RAIOS DE DOIS QUILOMETROS (2KM) DA ESCOLA

PRAÇA	DISTÂNCIA (km)	TEMPO
1. Praça Cícero Portes	1,9 km	22 min
2. Praça Pe. Francisco Corso	2,1 km	26 min
3. Praça José Luiz Franceschi	1,5 km	18 min
4. Praça Egydio José Busnardo	1,3 km	16 min
5. Praça Aristides Outeiral Hoefel Filho	700m	9 min
6. Praça Heitor Oscar Prados	1,5 km	18 min
7. Rua Carlos Roberto Ferreira (praça sem nome)	750m	9 min
8. Praça José Soares Grobe	1,6 km	21 min
9. Praça Marli Queiroz de Azevedo	1,9 km	23 min
10. Praça Marçal Justen	1,9 km	23 min
11. Praça Emirados Árabes Unidos	1,5 km	20 min
12. Praça Antônio Boff	1,9 km	22 min
13. Bosque dos 300 anos	1,3 km	16 min
14. Praça Alberto Massuda	1,9 km	23 min

FONTE: GOOGLE MAPS (2019), organizado pela autora.

Com base no elenco organizado na TABELA 3 foi gerado o mapa com a localização das áreas verdes próximas à escola (FIGURA 5). A partir dos dados surgem algumas questões como, qual é o tipo de experiência estética com/na natureza que os estudantes da escola pesquisada possuem? Quais atividades poderiam ser desenvolvidas nessas respectivas áreas para uma sensibilização ambiental em vistas de um processo de conscientização e sentimento de pertencimento ao ambiente circundante? A partir dessas indagações, no terceiro capítulo, vamos nos debruçar sobre o conceito de educação ambiental.

FIGURA 5 – MAPA DAS ÁREAS VERDES QUE SE ENCONTRAM NUM RAIO DE DOIS QUILOMETROS (2KM) DA ESCOLA



FONTE: Organizado por FERNANDES (2019)

3 DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

O vocábulo que designa o conceito de educação ambiental é formado pelo substantivo “educação” e pelo adjetivo “ambiental”, o que nos permite inferir que diz respeito, portanto às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. No entanto, desde a sua concepção o termo “educação ambiental” foi preenchido de sentido com diversas denominações e classificações.

A diversidade de nomenclaturas existentes hoje dentro da educação ambiental aponta para a necessidade de se ressignificar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político pedagógicos. Tal processo desemboca em dois movimentos: um refinamento conceitual e o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes.

Sauvé (2005b) aponta que no âmbito da educação ambiental existe a preocupação comum com o meio ambiente e com o reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com esse último, no entanto, diferentes autores adotam diferentes discursos sobre a educação ambiental e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa nesse campo. Cabe a cada um identificar e escolher aquelas que possam inspirar a própria prática.

Com base nisto, Sauvé (2005b) busca individualizar diversas “correntes”¹³ em educação ambiental, entendendo corrente como uma maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental. Ao todo são identificadas 15 correntes, cada uma é apresentada em função da concepção dominante do meio ambiente, a intenção central da educação ambiental, os enfoques privilegiados e exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelos(s) que ilustra(m) a corrente.

Conforme Carvalho (2004), o mapa das educações ambientais não é auto evidente, dificultando, muitas vezes, um posicionamento diante das sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar, adjetivar a educação ambiental. Sabendo que são múltiplas as práticas agrupadas sob o conceito de educação ambiental, Carvalho (2004) usa o termo endereçamento, reforçando que o conceito pode ser útil para destacar como se constitui e a quem se dirige, se endereça, cada uma destas educações. Segundo a autora, a atribuição ambiental dada à educação, já é um

¹³ A pesquisa realizada por Sauvé (2005b) se aplica ao contexto canadense.

endereçamento, pois caracteriza uma prática educativa específica que não pode ser diluída no marco geral da educação.

Mas existiria uma educação ambiental para se chamar de “sua”? É esta a pergunta que Carvalho (2004) coloca, apontando, porém, que ao escolher uma filosofia ou autor para “habitar”, o problema que permanece é o da alteridade, pois é preciso sem dúvida, posicionar-se, mas isso não exclui as escolhas e posicionamentos de outros. Nesse sentido, é necessário considerar um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens, em que sejam explícitos os pressupostos de cada uma delas. Conforme Sauvè (2005a, p.317)

A educação ambiental não é uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada (SAUVÈ, 2005a, p. 317).

De acordo com Carvalho (2006) o processo educativo em geral e os processos de educação ambiental em particular, possuem três dimensões: a política, a de conhecimentos e a de valores (éticos e estéticos). Consideramos importante nesse trabalho um breve aceno à dimensão axiológica (valores) da educação ambiental, pois essa perpassa nosso compromisso com a vida.

O agir humano é sempre imbuído de uma referência valorativa, de modo que a experiência moral é comum a todos. Por meio dos juízos de valor os seres humanos constroem modos diferentes de viver em diferentes épocas. Quando associados a regras e deveres, os valores se transformam em valores morais. Para que uma norma se torne um preceito moral, é necessário que ela seja vivenciada pelo indivíduo em sua subjetividade. Assim, como possuímos uma consciência epistêmica sensível aos conceitos, possuímos também uma consciência sensível aos valores (SEVERINO, 2006a).

A área específica da filosofia que busca compreender como se justifica essa sensibilidade aos valores é a ética. Nosso mundo está carente de reflexão ética, há uma ausência de parâmetros para avaliar mudanças e problemas que assolam o planeta em nível global, entre eles os ambientais (AVANZI, 2004; BONOTTO, 2008). Deste modo, é necessário considerar que a educação ambiental vai além da aquisição

de conhecimentos e deve abordar conteúdos de ensino que contemplem as dimensões afetivas, valorativas e políticas da formação do cidadão.

Bonotto (2008) afirma que, a partir da Declaração Universal do Direitos Humanos (1948), foram estabelecidos valores universalmente desejáveis. Para ela, é possível pautando-se no “Tratado de Educação Global para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (apresentado pela sociedade civil na ECO-92) a formulação de valores ambientalmente desejáveis.

Os princípios apresentados no Tratado perpassam basicamente dois aspectos: a relação dos seres humanos entre si e a relação dos seres humanos com os outros seres que habitam a Terra. Bonotto (2008) elaborou um conjunto de cinco valores (apresentados aqui de forma resumida), que para ela devem ser considerados como ambientalmente desejáveis. São eles:

1. Valorização da vida: não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres vivos, o que implica no respeito e valorização da biodiversidade;
2. Valorização da diversidade cultural: opor-se a atitudes de desconsideração de outras culturas que não a nossa;
3. Valorização de diferentes formas de conhecimento: se contrapõe à hegemonia do conhecimento científico;
4. Valorização de uma sociedade sustentável: busca-se um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos;
5. Valorização de uma vida participativa: para a construção de uma sociedade justa, equilibrada, nos aspectos social e ambiental, despontam valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo (BONOTTO, 2008, p.299).

A autora indica, ainda, que esses valores éticos elencados, devem ser trabalhados na educação ambiental, articulados com o valor estético da natureza, onde cognição e afetividade têm peso equivalente e podem juntas subsidiar a ação. Os aspectos apresentados até aqui, pautados nas ideias de Bonotto (2008), corroboram com a definição de educação ambiental apresentada por Carvalho, Farias e Pereira (2011, p.35), para os quais:

a educação ambiental é tomada como uma proposta pedagógica investida de uma ética e uma estética consagradas pelo núcleo vigoroso do pensamento ecológico, por isso tributária do ideário dos movimentos sociais ecológicos. Esta prática educativa projeta como seu ideal a formação de um sujeito virtuoso que corresponda aos valores preconizados por um bem viver ecológico. O horizonte ético deste bem viver passa pela busca de simetria entre os seres humanos e os não humanos, o que implica o reconhecimento do valor não utilitário da natureza e dos direitos dos não humanos (grifo nosso).

A nosso ver essa definição de educação ambiental é a mais apropriada para esta pesquisa, pois considera ao mesmo tempo a dimensão estética da educação ambiental e uma ética que inclui a perspectiva dos não humanos, em vistas da

superação das relações antropocêntricas entre sociedade e natureza (tidas como realidades antagônicas). Essa missão ecocivilizatória da educação ambiental aproxima-se de uma crença moral e contempla em sua prática os horizontes formativo e normativo (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Isso significa dizer que uma vida ecologicamente orientada possui um conjunto de prescrições que devem ser aderidas nas várias esferas da vida (regras coletivas). Já no plano individual (atitudes e comportamentos) é necessária “a internalização de um *habitus* ecológico¹⁴ como caminho para uma vida bela e boa, que se obtém pela ascese e pelo cultivo de si e das relações com o ambiente” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p.43).

O trabalho com valores faz parte da missão ética da educação ambiental e se constitui em um grande desafio para os educadores ambientais. Sauvè (2005a, p.321) enfatiza que a educação ambiental contribui para o desenvolvimento de sociedades fundadas numa ética da responsabilidade fundamental, que para ela “trata-se de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, o que implica compromisso, lucidez, autenticidade, solicitude e coragem”.

3.1 A SUPERAÇÃO DO ANTROPOCENTRISMO

Diferentes teorias e práticas ecológicas carregam a perspectiva ambiental apenas no nome, ao invés de representarem projetos efetivamente comprometidos com uma nova visão de mundo e de natureza (SILVEIRA, 2018). Segundo a autora, os motivos para tanto, são diversos, mas sustenta a hipótese de que, “adjacente a todos eles, está uma visão do homem enquanto ser hierarquicamente superior” (SILVEIRA, 2018, p.22).

Deste modo faz-se necessário educar para a desconstrução das relações antropocêntricas, visando mudar conceitos que estão arraigados no imaginário coletivo, como por exemplo, a ideia de que os bens da natureza são recursos naturais,

¹⁴ “No plano individual, isto significa a incorporação de hábitos e atitudes em várias esferas da vida que refletem modos ecologicamente orientados de se alimentar, morar, vestir, cuidar da saúde, consumir e comercializar. É possível observar no mundo das práticas ecológicas, por exemplo, como a saúde e a espiritualidade convergem no sentido da ascese para uma vida virtuosa, saudável e em consonância com um ambiente igualmente são” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p.41).

vistos como objeto de uso e exploração por parte do ser humano, sendo que cada ser possui seu valor intrínseco para a sustentação da vida como um todo. A educação ambiental deve corroborar para a construção de um novo modo de ser e habitar o mundo a partir de uma perspectiva *ecocêntrica*¹⁵.

A partir dessas considerações se pretende evidenciar que, mesmo timidamente, os pressupostos aqui traçados (de uma abordagem não-anthropocêntrica), aparecem nos documentos norteadores da educação ambiental no Brasil. Para tanto, foram escolhidos para serem analisados, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (RIO DE JANEIRO, 1992), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNs (BRASIL, 2012) e o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA (BRASIL, 2018).

Vamos em ordem cronológica, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi um documento elaborado pela sociedade civil durante a Eco-92, em sua introdução lê-se que “a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida” (OLIVEIRA; LOGAREZZI, 2013, p.6). A expressão “respeito a todas as formas de vida” aparece por três vezes neste documento, evidenciando a dignidade e importância de todos os seres vivos.

Os PCNs associam a crise ambiental que vivemos a uma crise civilizatória, cuja superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores. Dentro desses valores temos que “o ser humano não é o centro da natureza, e deveria se comportar não como seu dono, mas percebendo-se como parte dela” (BRASIL, 1997, p.179). E mais adiante salienta que,

a diversidade biológica deve ser conservada não só por sua importância conhecida e presumível para a humanidade, mas por uma questão de

¹⁵ Conforme Arantes (2011, p. 283): “segundo esse novo olhar para o ambiente, o mundo natural tem seu valor próprio, inalienável e intrínseco (isto é, tem um valor independente da experiência ou das preferências humanas), uma vez que ele é muito anterior ao aparecimento do homem sobre a Terra. O meio ambiente passa a ser entendido numa realidade complexa composta por seres animados e inanimados que existem e se relacionam entre si, em processo ininterrupto de interações, formando uma rede ou cadeia”.

princípio: **todas as espécies merecem respeito, pertencemos todos à mesma e única trama da vida neste planeta** (BRASIL, 1997, p.242, grifo nosso).

Essa indicação trazida pelos PCNs é muito importante, pois corrobora para a superação de uma visão instrumental e mercadológica sobre o meio ambiente e indica uma perspectiva onde humanos e não humanos estão imersos no fluxo da vida numa relação de interdependência. Essa perspectiva se aproxima do conceito de malha (INGOLD, 2015, p.121), para o qual os “seres não ocupam simplesmente o mundo, eles o habitam, e ao fazê-lo – costurando seus próprios caminhos através da malha – contribuem para a sua trama em constante evolução”.

A abordagem ecocêntrica que defendemos aqui, aparece de forma menos evidente na lei 9795/99. No entanto, a encontramos entre os cinco princípios básicos da educação ambiental, no art.4º, inciso II, onde: “a concepção do meio ambiente em sua **totalidade**, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (grifo nosso).

E entre os cinco objetivos fundamentais da educação ambiental, lê-se no art.5º (inciso I) que se objetiva “o desenvolvimento de uma **compreensão integrada do meio ambiente** em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (grifo nosso).

As categorias de *totalidade* e *compreensão integrada* do meio ambiente nos remetem à superação da ideia positivista de que o todo é a composição de muitas partes, para pensarmos, que estamos no mundo assim como o mundo está em nós. Sobre o princípio da totalidade, assim afirmam Sá, Carneiro e Luz (2013, p. 164),

a mundialização, na fase atual, tornou o Planeta um todo, ou seja, cada parte do mundo faz parte do mundo, e o mundo em sua totalidade está cada vez mais presente em cada uma de suas partes – isso se verifica não apenas para as nações e povos, mas também para os indivíduos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, segundo nossa análise, têm um diferencial se comparadas aos outros documentos analisados até o momento, pois trazem a perspectiva ecocêntrica como proposta metodológica. O art. 17º, I, d, da Resolução CNE/CP 2/2012, estabelece que o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem: estimular vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat.

E no mesmo artigo (inciso II, c) aponta-se ainda como dever do planejamento curricular e gestão:

promover projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

Podemos constatar, que nestes dois incisos retirados das DCNs, aparecem os termos “vivência”, “convívio”, “pertencimento à natureza”, sugerindo espaços diversificados de aprendizagem, corroborando com o que afirmam Steil e Carvalho (2014, p.164) que “conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo”, sendo necessário, portanto, estar imerso na matéria e no mundo.

O PRONEA foi lançado pela primeira vez em 1994, em 2018 foi editado pela quinta vez, permanecendo um marco para a educação ambiental no Brasil. Sendo o PRONEA ancorado tanto na PNEA quanto nas DCNs, encontramos alguns pontos em comum com estes documentos, como por exemplo, o princípio da totalidade e a valorização de todas as formas de vida do planeta. O documento apresenta como missão:

promover educação que contribua para um projeto de sociedade que integre os saberes nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, impulsionando a dignidade, o cuidado, o bem viver e a valorização de toda forma de vida no planeta (BRASIL, 2018, p.26).

Com base no exposto, pode-se constatar que é possível pensar, a partir dos documentos elencados, uma educação ambiental pautada em um paradigma não antropocêntrico, o resgate desses pressupostos tem um grande potencial no desenvolvimento de práticas e pesquisa em educação ambiental, bem como na construção do currículo escolar. Os elementos não antropocêntricos que perpassam os documentos norteadores da educação ambiental no Brasil deveriam nos ajudar a pensar uma educação ambiental “fora da caixa”. No entanto, o que se tem observado é o engessamento da educação ambiental no âmbito da educação formal, fazendo destes espaços lugares áridos e pouco criativos (CARVALHO; MHULE, 2016).

O exercício de individualizar os princípios não antropocêntricos nos documentos da educação ambiental, é uma busca por afirmar que a incorporação desses elementos no currículo escolar merece ser discutido com atenção pelas

instituições escolares e entre os educadores ambientais. Conforme Veloso (2007, p.78) “tudo o que se vive na escola, oculta ou nitidamente, com ou sem intenção clara, forma pessoas, por isso é currículo”, daí a necessidade da superação de uma visão tradicional de currículo, onde um conjunto de conhecimentos pré-determinados que se enquadram em disciplinas delimitadoras do que será ou não vivido por estudantes e educadores em um espaço e tempo pouco flexíveis (VELOSO, 2007).

Payne e Wattchow (2009) defendem a construção de uma *ecopedagogia lenta* (em inglês, *slow pedagogy*), em que é necessário o tempo para habitar os lugares e atribuir e receber os significados que esses podem nos dar. Para os autores é necessária uma mudança da ênfase na “mente que aprende” para a corporeidade ativa ou “intercorporeidade ecocêntrica”, sendo que “a possibilidade ecocêntrica plausível nos currículos e na reconstrução pedagógica” (PAYNE; WATTCHOW, 2009, p.30, tradução nossa).

Silveira (2018) elenca diversos exemplos de como podemos nos equivocar enquanto educadores ambientais, julgando-nos sensibilizados e familiarizados com a questão ambiental e, contraditoriamente, defendendo discursos e práticas ancorados em uma perspectiva antropocêntrica. Um exemplo, apresentado pela autora, é a questão da reciclagem, como educadores podemos estimular nossos alunos a fazerem trabalhos artísticos com garrafas pet, no entanto, não se traz à discussão o hábito de tomar os refrigerantes ou sucos industrializados, ou sobre os hábitos de consumo em geral. Nessa perspectiva, aponta-se para os alunos um modo de reciclar uma embalagem, sem provocar a necessária mudança sobre a produção de lixo, de plástico e suas consequências para a meio ambiente.

Os elementos ecocêntricos evidenciados a partir dos documentos norteadores da educação ambiental no Brasil orientam e justificam esta pesquisa que defende a educação ambiental a partir da experiência e do contato direto com o meio ambiente. A experiência, é aqui compreendida como possibilidade de formação de valores de dentro para fora e “projeta como seu ideal a formação de um sujeito virtuoso que corresponda aos valores preconizados por um bem viver ecológico (...) que tem por horizonte ético a simetria entre seres humanos e os não humanos” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Sendo assim, é necessária uma aprendizagem que vá além dos conteúdos e currículos, porque comprometida com os processos de formação do ser humano e com os modos de ser e habitar o mundo, como uma alternativa à ideologia

antropocêntrica. Continuando a perfazer o caminho da educação ambiental, deslocamos a nossa discussão dos documentos que sustentam o conceito e a prática da educação ambiental para delinear o seu histórico, avaliando seus avanços e retrocessos.

3.2 (DES) AVANÇOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 2004 na apresentação do livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Layrargues enaltecia o protagonismo do Brasil no debate acerca das especificidades da Educação na construção da sustentabilidade. No entanto, atualmente, assistimos ao desmonte de uma conquista de várias décadas sobre a política socioambiental no nosso país. Para não nos arrefecermos diante desta realidade é importante olhar para as conquistas realizadas no campo e como ele se configura hoje, não obstante todos os percalços.

Longe de querer fazer um histórico exaustivo sobre a educação ambiental, sendo que este já foi realizado com a devida amplitude por outros autores como Reigota (2017) e Carvalho (2017), percorreremos apenas alguns marcos históricos importantes. Se considerarmos a longa história da humanidade, a questão ambiental é relativamente recente, pois é a partir dos anos de 1960, inspirada nos movimentos de contra cultura, a ideia começa a se fortalecer.

A década de 70 viu o florescer de três importantes documentos: Declaração da Estocolmo (1972), a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977). Em 1975, ocorreu o primeiro Encontro Internacional de Educação Ambiental (em Belgrado, Iugoslávia) colocando as bases para o que hoje chamamos de educação ambiental.

A partir dos anos 80, as questões ambientais ascenderam no cenário mundial e os problemas concernentes ao meio ambiente passaram a ser alvo de preocupações antes inexistentes. No Brasil, o processo de institucionalização da educação ambiental teve forte influência dos movimentos ambientalistas, marcando sua identidade fortemente social.

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) estabeleceu, em 1981 a instituição da educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981). E a

Constituição de 1988 defendeu a educação ambiental como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988).

Em 1992 foram criados o Ministério do Meio Ambiente, os Núcleos de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e os Centros de Educação Ambiental. Em âmbito internacional, esse foi o ano da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a ECO-92. No Fórum Global das Organizações Não Governamentais, que ocorreu paralelamente à ECO-92, foram ratificados 32 tratados, sendo o principal marco referencial o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” de 1992 (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.118).

Em 1994 foi lançado o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) executado pela Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) e pelos setores correspondentes do MMA e do Ibama – em 2018 foi lançada a sua 5ª edição – ambos responsáveis pelas ações voltadas, respectivamente, ao sistema de ensino e à gestão da PNMA. O ProNEA prevê três componentes: (a) a capacitação de gestores e educadores; (b) o desenvolvimento de ações educativas; e (c) o desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL, 2018).

Em 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o meio ambiente foi instituído como tema transversal em todas as áreas do ensino. Em abril de 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, onde são explicitados os princípios e objetivos da educação ambiental (BRASIL, 1999).

Também, as décadas de 2000 e 2010, assistiram ao avanço “da inserção da educação ambiental nos currículos e em programas voltados para as escolas” (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.118), como por exemplo, o programa Parâmetros em Ação de 2001, os Coletivos Jovens de Meio Ambiente, os fóruns locais da Agenda 21 etc.

A inclusão da educação ambiental nos conteúdos ministrados na Educação Básica e Superior foi uma conquista com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), assim como o enquadramento da educação ambiental que passou a ser conteúdo obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que infelizmente não se manteve, pois com a Medida Provisória N. 746 de 2016, a educação ambiental foi retirada dos conteúdos obrigatórios.

Contrariando todas as políticas afirmativas para educação ambiental, atualmente testemunhamos o “silenciamento” da educação ambiental, a começar pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular, onde, como bem demonstrado por Frizzo e Carvalho (2018), a educação ambiental foi suprimida, sem nenhuma consideração aos documentos elaborados precedentemente, dando lugar a uma abordagem relacionada à sustentabilidade e ao desenvolvimento. Tal abordagem vai na contramão do que afirmam Sato e Passos (2009, p.44) sobre a educação ambiental brasileira, para os quais:

a educação ambiental é orientada num diálogo intrínseco entre cultura e natureza. Criticando a orientação material encerrada na palavra DESENVOLVIMENTO, o cenário brasileiro de hoje reveste-se solidariamente pela construção de SOCIEDADES sustentáveis, atuando em territórios com conflitos e injustiças ambientais, compreendendo de que os danos ambientais sempre afetam as classes economicamente desfavorecidas, além dos tradicionais povos indígenas.

Com a reestruturação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 2019, a competência de combate ao desmatamento foi retirada, da mesma forma que os programas para populações indígenas. O Ministério já não é mais o responsável pelo combate às queimadas e à desertificação. Segundo o site do ISA (Instituto Socioambiental)¹⁶, “o Departamento de Educação Ambiental também foi extinto e a temática tem agora só menções genéricas na própria pasta ambiental e no Ministério da Educação”.

Alguns dias após o decreto presidencial de 02 de janeiro de 2019, a comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental lançou um manifesto¹⁷ em repúdio às medidas adotadas pelo governo federal que extinguiu setores da educação ambiental dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente que constituíam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituído pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

De acordo com o manifesto, tais medidas configuram “um atropelo e uma falta de escuta ao movimento de mais de 30 anos que vem consolidando a educação ambiental brasileira como uma das referências mundiais nesse campo de conhecimento” (ANPED, 2019). A comunidade acadêmica interpretou as

¹⁶ <https://www.socioambiental.org/pt-br>

¹⁷ <http://www.anped.org.br/news/nota-da-comunidade-academica-brasileira-ligada-ao-campo-da-educacao-ambiental-presidencia-da> (acesso em 25 nov 2019)

reestruturações ministeriais estabelecidas no referido decreto “como um grave desmonte, reducionista de uma dimensão educativa considerada na atualidade pela sociedade brasileira, assim como pela comunidade internacional, como fundamental para o enfrentamento da grave crise socioambiental”.

Os temas de responsabilidade socioambiental, produção e consumo sustentáveis também desapareceram. O novo Departamento de Desenvolvimento Sustentável possui apenas a função de produzir estudos, dados e indicadores. E a gestão da política de recursos hídricos, incluindo a Agência Nacional de Águas (ANA), passou a estar sob responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Regional (vide QUADRO 1).

QUADRO 1 - MUDANÇAS RELATIVAS AO MEIO AMBIENTE NO ATUAL GOVERNO

O QUE SUMIU DOS MINISTÉRIOS	O QUE FOI PARA OUTROS MINISTÉRIOS	O QUE FICOU, MAS REDUZIDO?
Combate ao desmatamento, queimadas e desertificação	- Serviço Florestal Brasileiro (SFB) E Cadastro Ambiental Rural (CAR) - Economia da floresta (castanha, açaí, látex, essências, óleos, resinas etc.)	AGRICULTURA Capacidade de fixar normas
Gestão territorial e produção de comunidades indígenas e tradicionais	Mudanças Climáticas	AGRICULTURA, ECONOMIA E COMUNICAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Poder sobre negociações internacionais
Interlocução com a sociedade na pauta ambiental	Recursos Hídricos e Agência Nacional das Águas	DESENVOLVIMENTO REGIONAL Educação ambiental

FONTE: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 2019.

As mudanças estruturais provocadas por tais medidas, principalmente o desmantelamento do Órgão Gestor “impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a educação ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a educação ambiental no Brasil” e tais decisões contribuem para o agravamento da crise socioambiental no país (ANPED, 2019).

Apesar de todo o respaldo legal que institucionaliza a educação ambiental no sistema formal de ensino, de forma transversal e sem que seja uma disciplina, as

medidas dificilmente permitirão o avanço da pasta ambiental e da educação ambiental dentro do atual governo, pois a existência do Órgão Gestor garantia a capacidade propositiva e deliberativa da educação ambiental no Brasil.

A educação ambiental enquanto dimensão da educação é um princípio fundamental da formação humana e, portanto, “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Isso evidencia ainda mais a importância de olharmos para a história e encontrar motivações para resistir e reforçar a identidade do campo, onde um *corpus* teórico-metodológico foi sendo construído e conquistado. Por isso, é preciso ter esperança:

mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2014, p.110-111).

Após revisitar o histórico da educação ambiental no Brasil, seus avanços e retrocessos e procurar olhar mais para as conquistas que derrotas para não deixar de “esperançar”, o próximo capítulo é um convite a abrir a janela e deixar entrar o ar da abordagem teórica que sustenta esta pesquisa.

4 EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO

A presente pesquisa tem seu embasamento teórico-filosófico na corrente fenomenológica, principalmente a partir do pensamento de Merleau Ponty (1994, p.1), para o qual a fenomenologia “é a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é”. A grande contribuição de Merleau-Ponty está no primado que ele dá à percepção, considerada em sua obra como uma forma de acesso à experiência originária na qual a consciência e o mundo se unem. O fenômeno perceptivo só é uma experiência possível porque somos seres corporais, deste modo nosso corpo é o nosso acesso ao mundo, mediador de toda experiência e qualquer experiência.

A fenomenologia de Merleau-Ponty é um aporte teórico valioso para a pesquisa em educação ambiental por ter como foco de estudo a experiência vivida. No entanto, apesar de seus esforços, Merleau-Ponty, não contemplou em sua obra a materialidade do mundo mais que humano, o que vem sendo feito na contemporaneidade a partir de uma abordagem ecofenomenológica (CARVALHO, 2014; IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016; PAYNE, 2013; SATO, 2016).

Os autores mencionados têm como suporte teórico a antropologia ecológica de Timothy Ingold (2000). A relação da vertente fenomenológica de Merleau-Ponty (e das noções de ser e habitar o mundo) com a ecologia levaram Ingold a propor um novo “paradigma ecológico”, onde há um deslocamento do sujeito cartesiano e, com ele, da série de oposições que inclui aquela entre natureza e cultura (VELHO, 2001).

Para Ingold (2015) o conhecimento é imanente à vida e à consciência do sujeito, pois se processa no campo da prática. É no movimento que se funda a atividade perceptiva, e a caminhada é o meio através do qual os seres vivos habitam a terra. O movimento é inerente à própria vida, onde “a existência de todos os organismos vivos é apanhada neste incessante intercâmbio respiratório e metabólico entre suas substâncias corporais e os fluxos do meio sem isso eles não poderiam sobreviver” (INGOLD, 2015, p.61).

De forma resumida, na FIGURA 6 foram sistematizados os principais conceitos referidos neste capítulo, que serão aprofundados nas seções subsequentes.

FIGURA 6 – PRINCIPAIS AUTORES E CONCEITOS DO EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO.



FONTE: A Autora (2020)

4.1 PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIA E O CORPO NO MUNDO

Os impactos ambientais não são uma realidade exclusiva da contemporaneidade. A partir, principalmente da “domesticação das espécies vivas e das revoluções tecnológicas se apresenta uma variedade de momentos críticos de diversas ordens, onde se romperam os limites dentro dos quais a vida pode se manter de modo sustentável” (SÁ, 2005, p. 247).

No campo científico, é na Idade Moderna que ocorreram as profundas transformações na relação sociedade-natureza. Este período marcou o que Descola¹⁸ (2005, citado por STEIL e CARVALHO, 2014) chamou de “a grande divisão”, onde o ser humano para explicar as leis da natureza se colocou fora dela, instaurando profundas dualidades que conhecemos até hoje, como por exemplo, natureza-cultura, sujeito-objeto, corpo-mente, indivíduo-sociedade e assim por diante.

Na tentativa de chegar sempre mais perto da veracidade dos fatos, a ciência moderna estabeleceu uma grande lacuna entre o ser-estar no mundo e o conhecimento, de modo que o saber científico é considerado somente aquele que pode ser testado e comprovado e conhecer tornou-se algo reservado aos recônditos

¹⁸ DESCOLA, Philippe. 2005. *Par-delà nature et culture*. Paris: Éditions Gallimard.

da mente, tal maneira de pensar, relega o fenômeno da experiência perceptiva e sensorial à categoria do imaginário e do irreal.

O pensamento moderno levou a um desencantamento do mundo (SEVERINO, 2006b), de modo que conhecer o mundo e habitá-lo parecem ser duas realidades opostas, “esta divisão ontológica isolou o ser humano do ambiente, fazendo-nos crer que habitávamos a cultura como um domínio independente e oposto à natureza” (STEIL; CARVALHO, 2014, p.170).

Nas últimas décadas o discurso sobre o meio ambiente passou a fazer parte do imaginário coletivo, no entanto, as práticas vigentes ainda se denotam contraditórias e devastadoras (SILVEIRA, 2018), evidenciando que a crise ambiental é fruto de uma crise mais profunda, a crise do antropocentrismo:

O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas um ser à parte, como um observador e/ou explorador dela. Esse distanciamento da humanidade em relação à natureza fundamenta as ações humanas tidas como racionais, mas cujas graves consequências exigem, neste início de século, respostas e políticas concretas para acabar com o domínio do antropocentrismo (argumento de que o ser humano é o ser vivo mais importante do universo e que todos os outros seres vivos têm a única finalidade de servi-lo). **Desconstruir essa noção antropocêntrica é um dos princípios éticos da Educação Ambiental** (REIGOTA, 2017, não paginado, grifo nosso).

Podemos vislumbrar um possível caminho para a superação dessas dicotomias mencionadas por Reigota na fenomenologia. Conforme afirma Hofstatter (2018, p.32), “a fenomenologia surgiu com Edmund Husserl no século XIX e adentra no século XX, sendo conhecida por romper com escolas anteriores de pensamento, tais como o racionalismo e o empirismo”.

Merleau-Ponty contribuiu amplamente para a construção dos pressupostos que dão suporte à fenomenologia, uma vez que, para ele, a fenomenologia deve se preocupar em descrever e não a explicar os fenômenos, “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.1). Desse modo, todo conhecimento do mundo se dá a partir da nossa experiência, sem a qual as explicações da ciência não fazem sentido. Segundo Merleau-Ponty (1994, p.18):

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais se revela. (...) O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o

sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Merleau-Ponty afirma que a característica humana capaz de superar os dualismos é a percepção, que “não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 6). A percepção é, assim, a forma de acesso à experiência originária onde se unem a consciência e o mundo, sendo esta então, o nosso próprio acesso ao mundo. A percepção estabelece uma relação que não é causada pelos objetos sobre nós e nem pelo nosso corpo sobre as coisas: é a relação entre elas e nós e nós e elas; “uma relação possível porque elas são corpos e nós também somos corporais” (LIMA, 2014, p. 109).

Deste modo, “na percepção nós não pensamos o objeto e não nos pensamos pensando-o, nós somos para o objeto e confundimo-nos com esse corpo que sabe mais do que nós sobre o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 320). O ato perceptivo é, para Merleau-Ponty, uma experiência e constitui-se como fundamento tanto daquele que percebe quanto daquele que é percebido. A percepção não é, portanto, um ato intelectual, pois nela quem percebe e o que é percebido surgem em mútua união, sendo o processo perceptivo a síntese do sujeito mundo que se dá imediatamente e anterior à reflexão (LIMA, 2014).

Pode-se notar a ênfase de Merleau-Ponty na categoria de experiência, a qual perpassa sua principal obra, a *Fenomenologia da Percepção*. Nela o autor insiste que “o mundo não é aquilo que penso sobre ele, mas aquilo que vivo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.14). De acordo com Curado (2015, p. 112), “o retorno à percepção significou o retorno ao mundo vivido e, por isso mesmo, falar em experiência merleau-pontiana é falar de um corpo vivo em um mundo vivido”. A partir dessas considerações e do pressuposto que a educação precede a escola e é maior do que ela, é preciso pensar em uma escola que considere as experiências vividas para além de seus muros e as integre no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Larrosa (2002), a educação corriqueiramente tem sido vista de dois modos, a partir da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Isso implica que nas “últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos

entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (LARROSA, 2002, p.20). A partir dessa constatação, Larrosa propõe um novo caminho para pensar a educação, ou seja, “a partir do par experiência/sentido”, onde para ele a experiência,

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p.27).

Larrosa faz um alerta a um equívoco recorrente de se confundir experimento com experiência, devido ao fato de o conhecimento moderno a ter transformado numa etapa do método científico, uma diferença primordial entre os dois é que o experimento é genérico e a experiência é singular. Portanto, “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p.28).

O sentido em aprender passa pelas nossas experiências e, sendo assim, entendemos que a relação com o saber não pode ser algo exterior à pessoa e a sobrevalorização dos conteúdos nas disciplinas escolares deve ser abrandada. Guimarães (2007), afirma que tradicionalmente a educação se reduz a uma perspectiva conteudista, restrita aos espaços internos da escola.

Conforme Veloso (2007), a organização que predomina em parte das escolas brasileiras ainda reflete uma concepção obsoleta de educação, de ser humano e sociedade, onde o conhecimento é algo a ser transmitido e a aprendizagem é um acúmulo de informações, os professores são os que transmitem e os alunos os que assimilam. E necessário, portanto, que se compreenda que os assuntos trabalhados na escola, sejam abordados a partir da realidade local dos estudantes e de maneira concreta.

Curado (2015), afirma que o saber tem suas origens nas “experiências mudas”¹⁹ e a escola deve ser o espaço de busca e apreensão de sentido para este

¹⁹ Curado (2015) usa a expressão experiências mudas, no mesmo sentido em que nós trazemos a noção de experiência estética. Para a autora as experiências mudas “são meios relevantes de acesso ao que nos cerca, meios de acesso ao corpo, que faz eco do mundo em que vivemos, e meios de contato com nós mesmos” (CURADO, 2015, p.132). Na perspectiva de Curado a própria fala pode

saber, com isto, tem-se a importância de considerar o lúdico nas práticas educativas (o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário, a afetividade). Por isso a defesa da experiência da percepção, que só é possível devido à nossa corporeidade.

O corpo para Merleau-Ponty “não é a soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo” (1994, p. 314). Segundo ele, o corpo possui a textura comum a todos os objetos, e em relação ao mundo percebido é o instrumento geral da compreensão, é por meio do corpo que frequentamos o mundo e podemos compreendê-lo e dar uma significação para ele (MERLEAU-PONTY, 1994).

O corpo é, para Merleau-Ponty, o meio por excelência de acesso ao mundo, ou seja, o corpo é o mediador de toda experiência possível. O corpo, então, é o mediador do mundo, isto é, “um sistema aberto sobre o mundo e a operação perceptiva se realiza a partir do corpo, a percepção no seu estado nascente realiza desde o seu contato inicial com o mundo” (LIMA, 2014, p.113).

Sendo o corpo nosso “instrumento de aferição”, o conhecimento pode ser adquirido a partir do toque em um objeto, da visão de uma paisagem, da audição de uma voz ou da deslocação no espaço (BRUHNS, 2009). Deste modo, tanto a sensação como a percepção não são elementos inferiores à evidência racional e são imprescindíveis ao processo de conhecimento.

A nossa relação com o mundo não se dá somente no plano intelectual, mas perpassa a unicidade dos sentidos, da nossa corporeidade, de modo que essa não é priva de emoções e sensações. Bruhns (2009) afirma que a eliminação da emoção e do sentimento acarreta um empobrecimento da organização da experiência humana, da mesma forma que a experiência (entendida como as diversas maneiras pelas quais conhecemos ou construímos a realidade) contribui para um refinamento dos sentidos.

Merleau-Ponty, apesar de muito ter contribuído teoricamente para a contestação dos dualismos cartesianos presentes no pensamento filosófico da humanidade, não abordou explicitamente a materialidade dos não humanos em suas reflexões. Alguns autores na contemporaneidade vêm se apropriando dos pressupostos de Merleau-Ponty e trazendo novas reflexões acerca do seu pensamento.

ser uma experiência estética, pois ao falar se é ouvido, assim, a fala ainda muda, porém sentida, adquire um sentido novo.

Entre eles, Timothy Ingold que há algumas décadas, vem defendendo com veemência pressupostos que visam solapar o modo hegemônico de conceber o mundo e a ciência, em busca de uma ontologia plana. Ingold também retoma o conceito de percepção profundamente discutido por Merleau-Ponty e defende que esta acontece por meio de todos os sentidos humanos.

Trata-se quase de um truísmo dizer que não percebemos com os olhos, os ouvidos, ou a superfície da pele, mas com o corpo todo. No entanto, desde Platão e Aristóteles, a tradição ocidental tem consistentemente classificado os sentidos da visão e da audição acima do sentido do tato e do ouvido. (...) Mas meu primeiro e mais óbvio ponto consiste em que uma abordagem mais *aterrada* da percepção deveria ajudar a restaurar o lugar adequado no equilíbrio dos sentidos (INGOLD, 2015, p.87).

Para Ingold (2015), a percepção que temos do mundo é a própria percepção do mundo em e através de nós, já que o corpo vivo está inevitavelmente costurado ao tecido do mundo. Estando assim, imbricados no mundo, a realidade de ser-estar no mundo não pode ser dissociada, o que leva Ingold a afirmar que nem a luz nem o som são fenômenos do mundo físico, nem tampouco um fenômeno da mente interior, em vez disso são fenômenos de “*experiência* – isto é, da nossa imersão no, e mistura com o mundo em que nos encontramos” (INGOLD, 2015, p. 208).

Ao defender tal posicionamento, Ingold corrobora uma perspectiva não-anropocêntrica, já que o ser humano como todos os outros seres estão imersos no “fluxo da vida” e nessa relação de alteridade cada ser pode encontrar sua própria identidade, humanos e não humanos. Esta perspectiva encontra eco no conceito de carne de Merleau-Ponty, que consiste, segundo Steil e Carvalho (2012, p.36) na “comunhão entre o corpo humano e o corpo do mundo, que engloba e transcende o corpo do indivíduo e se apresenta como elo entre o humano *senciente* e o mundo sensível”.

As ideias oriundas da fenomenologia de Merleau-Ponty, somadas a antropologia ecológica de Ingold, resultaram no que Charles Brown e Ted Toadvine (2003)²⁰ denominaram de ecofenomenologia. Sato (2016, p.14), afirma que “os recentes estudos da ecofenomenologia tem sublinhado a importância de transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida, sem a necessidade de revigorar

²⁰ BROWN, Charles; TOADVINE, Ted (Eds.) Eco-phenomenology: back to the Earth itself. New York: New York State University Press, 2003.

o naturalismo desprovido de humanidade”. A autora afirma ainda, que o debate sobre a ecofenomenologia é escasso na literatura brasileira e que o campo da pesquisa e vivências em educação ambiental carece de mais produção acadêmica que consolide esta dimensão.

Payne (2013) argumenta em favor da incorporação de uma teoria ecocêntrica na educação, reivindicando a importância de um enquadramento ecofenomenológico para a pesquisa em educação ambiental. O enquadramento ecofenomenológico não consiste em uma nova metodologia, mas sim um ponto de partida, - que discute a pesquisa como ela é enquadrada e conduzida - é uma abordagem, um sensibilizador, que ajuda o pesquisador e pesquisado a viverem a investigação (PAYNE, 2013).

É necessário reformular a fenomenologia hermenêutica a partir de uma teorização mais ecológica, essa perspectiva pode dar contribuições valiosas para a construção de uma nova educação ambiental corporal, vital e material (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016). Os autores chamam essa perspectiva de ecofenomenologia hermenêutica.

Brown; Toadvine²¹ (2003 citado por IARED; OLIVEIRA, 2017), Payne; Wattchow (2009), Pink (2009), em consonância com as ideias de Ingold, compartilham da proposta da virada corporal²², estes autores consideram mente, corpo e mundo como realidades indissociáveis. A partir disto, é possível pensar no conceito de *somaestética* que afirma que “desde que nascemos, temos conexões viscerais com o mundo da vida como criaturas na/com/como natureza e o significado vem de nossas percepções corporais, movimentos, emoções e sentimentos” (IARED; OLIVEIRA, 2017, p.100).

Tendo como pressuposto que “nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo” vêm se delimitando as chamadas epistemologias ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2014). Com a contribuição de autores de diversas origens e disciplinas, o termo, configura uma região do debate teórico-filosófico contemporâneo, cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza-cultura, sujeito-sociedade, corpo-mente, artifício-natureza, sujeito-objeto.

²¹ BROWN, C.; TOADVINE, T. (Eds). **Eco-phenomenology**: Back to earth itself. Albany, NY: SUNY Press, 2003.

²² SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn**: an interdisciplinary reader. Exeter: Imprint Press, 2009.

Trata-se de um conceito plural, na medida em que não se constitui em uma unidade teórica, mas uma área de convergência de novos horizontes de compreensão, perseguindo o que alguns autores (DE LANDA, 2003; ESCOBAR, 2007 apud STEIL; CARVALHO, 2014) chamam de ontologia simétrica ou alternativa simétrica em que “os sujeitos humanos passam a identificar-se com todos os seres portadores de vida, para além de uma comunidade específica de humanos com direitos específicos” (STEIL; CARVALHO, 2014, p.176). As orientações oriundas das epistemologias ecológicas visam contribuir “para construir as pesquisas e práticas pedagógicas – nomeadas frequentemente como educação ambiental – que prezam pela horizontalidade nas relações entre humanos e não humanos coerente com o movimento da virada corporal” (IARED; OLIVEIRA, 2017, p.100).

4.2 HABITAR O MUNDO: O MOVIMENTO, A CAMINHADA, O LUGAR

O aporte teórico traçado até o momento nos ajuda a pensarmos o mundo não como algo externo a nós, mas a partir da *perspectiva da habitação* (INGOLD, 2015), isto é, não ocupamos simplesmente o mundo, nós o habitamos. No entanto, se o verbo habitar, parece nos r

emeter a algo inerte, estático, aqui ele é visto como algo dinâmico, ativo, produtivo. Habitar significa

iniciar um movimento ao longo de um caminho de vida. (...) O caminho e não o lugar é a condição do ser, ou melhor, do tornar-se. (...) A caminhada é o modo fundamental como os seres vivos habitam a terra. Cada ser tem, por conseguinte, que ser imaginado como a linha do seu próprio movimento ou – mais realisticamente – como um feixe de linhas (INGOLD, 2015, p.38).

Num mundo habitado, as coisas e os seres não existem, elas acontecem, assim estudar o mundo (que é idêntico a habitá-lo) não é fazer um balanço do seu conteúdo, mas consiste em seguir o que está acontecendo. Sendo assim, para Ingold, é na locomoção, no movimento que se funda a atividade perceptiva e em última instância o conhecimento do mundo e das coisas, para o autor o movimento é algo intrínseco à própria vida, ou seja, “onde quer que haja vida, há movimento” (INGOLD, 2015, p.122).

O ser que habita o mundo é constitutivamente relacional, tal constituição pode ser expressa, segundo Ingold (2015) por meio de uma linha, pois na linha não existe

nem interior, nem exterior. Trata-se de uma trilha em movimento, onde cada trilha revela uma relação.

A relação não é entre uma coisa e outra – *entre* organismo “aqui” e ambiente “lá”. É, antes uma trilha *ao longo da* qual a vida é vivida. Nem começando aqui e terminando lá, nem vice-versa, a trilha serpenteia através ou pelo meio como a raiz de uma planta ou de um córrego por entre as suas margens. Cada uma dessas trilhas é simplesmente um fio em um tecido de trilhas que juntas compreendem a textura do mundo da vida. É desta textura que quero dizer quando falo de organismos sendo constituídos dentro de um campo relacional. Trata-se então não de um campo de pontos interconectados, mas de linhas entrelaçadas; não de uma rede, mas de *uma* malha (INGOLD, 2015, p.118).

Movemo-nos com o mundo e o mundo se move conosco, “os movimentos de uma pessoa – os seus passos, andar, direção e ritmo – são continuamente sensíveis aos movimentos dos outros no ambiente imediato” (INGOLD 2015, p.84), podemos dizer assim, que o corpo responde aos movimentos do mundo, assim como o mundo responde aos movimentos do corpo, ou seja, o movimento é ontologicamente anterior às representações epistemológicas (IARED; OLIVEIRA, 2017).

Conforme Williges (2018), baseado em Thoreau (1986), os processos corporais e vívidos, desencadeados nas experiências com a natureza, estão profundamente entrelaçados na cognição moral. O conceito de moral trazido pelo autor, remonta à filosofia dos clássicos gregos, para os quais a moral era usada no mesmo sentido da ética, por ele entendida como “uma reflexão ampla sobre como nossas vidas adquirem sentido a partir de projetos pessoais, sobre o significado das emoções (como o amor, compaixão ou raiva) para uma boa vida, sobre o cultivo dos ideais da virtude e justiça social na cidade, dentre outros temas” (WILLIGES, 2018, p.3).

Williges afirma que uma inovação trazida por Thoreau é a caminhada como requisito necessário para a aprendizagem moral.

As caminhadas envolvem, diferente do estudo filosófico em espaços protegidos, riscos como o cansaço, emoções e sensações corporais diversas, e também afetos positivos como o deslumbramento e as experiências de fluxo. Experiências de fluxo são experiências de integração entre indivíduo e ação, um tipo de ação eficiente em que mente e mundo se integram, como que anulando as perspectivas usuais de afastamento e exterioridade adotadas pela mente inquieta, que julga “de fora” aquilo que vivenciamos (WILLIGES, 2018, p.6).

A caminhada se apresenta como uma grande possibilidade para realizar vivências, na/com a natureza e explorar as respostas sensoriais que tal interação proporciona (BRUHNS, 2009; RODRIGUES, 2015; IARED, 2018). Caminhadas não

são ingênuas e podem se configurar em um potente instrumento de reflexão e transformação social.

Conforme Duarte, Sato e Pazos (2018, p.100) a caminhada proporciona ao caminhante manter sua atenção no presente, desencadeando “autopercepções sobre sua vida, suas condutas, suas competências e suas ações no mundo, podendo desta prática brotar novas intuições e criatividade”. Para os autores, a caminhada contribui com o desafio de criação de novas possibilidades sociais, pois sendo transformados pela experiência do caminhar os caminhantes reinventam o sentido de suas vidas, de seu cotidiano e, de consequência, contribuem para a criação de novas sociedades.

É necessário que as instituições de ensino fomentem momentos de imersão na natureza e essa imersão não necessariamente deve se dar em áreas naturais protegidas. A caminhada é uma abordagem promissora no campo da educação ambiental e merece ser explorada em investigações que envolvem sentimentos, emoções e experiências estéticas da natureza (IARED; OLIVEIRA, 2017).

Hofstatter (2018) afirma que o processo de integração entre nós, seres humanos, com o ambiente natural é desafiador, sobretudo em ambientes urbanos, onde os modos de vida, as construções e o concreto distanciam as pessoas do sentimento de pertencimento e conexão com a natureza. O sentimento de pertencimento nos seres humanos é mais forte em espaços que lhes são inteiramente familiares, sendo que os espaços não habitados são muito importantes também para que se abra a possibilidade das novas experiências e do que ainda não foi vivido (THRIFT 2008, citado por HOFSTATTER, 2018)²³.

Tuan (1983) denomina estes espaços de lugar, ou seja, o conceito de lugar perpassa a ideia de identidade, de pertença e de experiência íntima com determinada porção do espaço. De acordo com Tuan (1983, p. 155), “a permanência é um elemento importante na ideia de lugar” e está fortemente ligada a determinados objetos ou pessoas que nos são caros e que dão significado ao nosso lugar.

Topofilia” é o termo que Tuan usa para designar todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material (TUAN, 2012).

Tal como o pretense “amor pela humanidade” levanta nossas suspeitas, também a topofilia soa falsa quando é manifestada em um grande território.

²³ THRIFT, N. *Non-representational theory: space, politics, affect*. New York and London: Routledge, 2008.

Parece que a topofilia necessita um tamanho compacto reduzido às necessidades biológicas do ser humano²⁴ e às capacidades limitadas dos sentidos. Além disso, uma pessoa se identifica mais facilmente com uma área se ela parece ser uma unidade natural. (TUAN, 2012, p.147).

Sendo assim, somente estabelecendo uma relação de pertencimento (topofílica) com o nosso ambiente mais próximo (do lugar em que vivemos) poderemos nos sentir parte, responsáveis pelo Oĩkos, nossa ‘casa de vida’ compartilhada (SAUVÈ, 2005a). Conforme Tuan, “a topofilia é enriquecida por meio da realidade do meio ambiente quando este se combina com o amor religioso ou com a curiosidade científica” (TUAN, 2012, p.177).

Com esta afirmação, Tuan ressalta que apesar de a topofilia ser uma característica do ser humano ela pode ser aprimorada, a “curiosidade científica” pode ser provocada pelo educador por meio da intencionalidade de sua prática, ou podemos dizer através da *educação da atenção* (INGOLD, 2010). A educação da atenção consiste, para Ingold em criar condições para que as pessoas possam perceber e aprender por si mesmos.

Assim, ao transpormos esta ideia de Ingold para a educação escolar, temos que, uma rica possibilidade de atuação para o educador (a) é criar situações para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades através de um redescobrimento dirigido que envolve um misto de imitação e improvisação (INGOLD, 2010). Todo e qualquer conhecimento se funda na habilidade e, portanto, “conhecer não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática” (INGOLD, 2010, p.21).

Retomando a ideia inicial deste subcapítulo, começamos afirmando a partir dos pressupostos de Ingold que habitamos o mundo através do movimento, em sua perspectiva, mover-se é habitar e habitar é mover-se, é o movimento que delimita os lugares e não o contrário, de modo que os lugares são como nós onde são atadas “linhas de peregrinação” (INGOLD, 2015, p.220). É por isso que o autor se refere a pessoas que frequentam lugares como “habitantes” e não “moradores”, a habitação é toda uma malha de trilhas interligada ao longo das quais as pessoas vivem suas vidas.

²⁴ Tuan utiliza o termo homem no seu escrito original, mas em vistas de uma concepção não antropocêntrica e prezando pela igualdade de gênero, preferi substituir tal termo por ser humano.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma escola da Rede Estadual de Educação do Paraná (Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard), situada na cidade de Curitiba, no bairro Sítio Cercado (vide item caracterização da área de estudo). O processo de escolha do bairro para realização da pesquisa se deu pelo conhecimento prévio de que a região onde a escola está inserida encontra-se desassistida de uma política de parques urbanos e por isso apresenta um baixo índice de área verde (5,7 m²/hab).

O fato despertou a curiosidade de investigar sobre que tipo de experiência com as áreas verdes é oferecida à população do bairro e em particular aos estudantes da escola em questão. A aproximação epistemológica com o conceito de áreas verdes atrelada ao conhecimento do bairro provocou uma desconstrução das concepções da pesquisadora, pois se verificou a presença de uma quantidade significativa de praças num raio de dois quilômetros da escola.

O referencial teórico adotado nos permite afirmar que toda experiência com o meio ambiente, nas suas mais variadas formas é única, carregada de afetividades, memórias, elos afetivos e significados. Sendo assim, mesmo se as praças, predominantemente, não apresentam vegetação arbórea, estas são consideradas aqui como espaços educadores e, portanto, ambientes potencializadores do processo de educação ambiental.

A pesquisa se desenvolveu no contexto das aulas de Geografia, por ser a área de formação da pesquisadora e pelo contato com professores da Rede Estadual dessa disciplina. Os estudantes que participaram da pesquisa faziam parte de uma turma da 1ª série do Ensino Médio, escolhida pela professora, onde a temática socioambiental urbana é marcante na proposta curricular da disciplina em questão (vide ANEXO 2).

A professora de geografia da turma é formada em História e Geografia (1991), é concursada nas duas disciplinas de sua formação e atua como professora há 29 anos. Já atuou na educação infantil, em colégios da rede particular de ensino, já esteve na direção de três colégios (incluindo o atual), mas optou por voltar à sala de aula onde sempre se identificou como profissional.

Como mencionado, com o auxílio do *Google Maps*, foi elaborado um elenco com as áreas verdes localizadas numa distância de até dois quilômetros da escola. A

partir desse elenco, a pesquisadora realizou várias visitas de reconhecimento nas imediações do colégio em cinco datas diferentes.

As visitas foram planejadas para o mesmo dia das aulas de Geografia (nas quintas-feiras de manhã), ou seja, nos dois primeiros horários estava em sala juntamente com a professora da turma e no restante da manhã caminhava pelas ruas do bairro para conhecer as praças previamente levantadas. Este período de aproximação foi muito importante para a familiarização da pesquisadora com os estudantes e com a professora, mas também para a inserção e conhecimento do contexto de vivência deles para conhecer as praças.

Já no primeiro dia de contato com a escola, a turma escolhida para a pesquisa foi consultada quanto à sua adesão e participação. Foi explicado que teriam a presença de uma pessoa externa durante as aulas e que seriam realizadas algumas atividades em sala e fora do espaço escolar. Em conjunto com a professora da turma, foi elaborada uma autorização entregue aos pais para que tomassem ciência da participação de seus filhos na pesquisa e permitissem sua saída da escola. À essa autorização foi também apensado um convite para participar de uma reunião na qual lhes seria apresentada a pesquisa. A data e o horário da reunião foram sugeridos pelos próprios estudantes.

No dia da reunião, no entanto, apenas dois pais compareceram e houve um retorno parcial por parte dos estudantes com as autorizações assinadas, o que levou a indagá-los quem de fato gostaria de participar da pesquisa. Foi um momento muito democrático e dialógico e dos 33 estudantes da turma, 20 optaram por participar da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e levando para os pais, que não tinham comparecido à reunião, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵. Os termos podem ser acessados no APÊNDICE 2 deste documento.

A presente pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), assim denominado pois lança mão dos pressupostos da etnografia aplicados à educação, não seguindo todos os postulados de sua área oriunda, isto é, a antropologia. Se para a antropologia a ênfase está na descrição da

²⁵ Foram elaborados o TALE para os estudantes e o TCLE para os pais e para a professora. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética e Pesquisa da UFPR, em 07 de agosto de 2019, através do PARECER 3.491.096 (ANEXO 3).

cultura de um grupo social, para os estudiosos da educação a ênfase está no processo educativo. André (1995, p.17), explicita que a pesquisa qualitativa se situa dentro da corrente idealista-subjetivista que,

em oposição a uma visão empirista de ciência busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Conforme Ludke e André (1986), na pesquisa qualitativa é necessário um contato direto e duradouro com a situação e ambiente de pesquisa, geralmente através de um denso trabalho de campo. Dentro das pesquisas de abordagem qualitativa se encontram aquelas de tipo etnográfico. De acordo com Mattos (2011, p. 51), a etnografia “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas(...), por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula”.

Um trabalho é caracterizado do tipo etnográfico, segundo André (1995), quando atende a cinco requisitos principais: 1. o uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de dados; 2. o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados; 3. a ênfase está no processo e não nos resultados finais; 4. há uma grande preocupação com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que os cerca; 5. trabalho de campo, podendo variar de semanas, meses ou anos, dependendo dos objetivos da pesquisa, do tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo.

Dentre as formas mais atuais de aplicação da etnografia, Pink (2009 p.3, tradução nossa) sugere que é necessário “um reconhecimento de que a sensorialidade é fundamental para a maneira como aprendemos, compreendemos e representamos a vida de outras pessoas é cada vez mais central para a prática acadêmica e aplicada nas ciências sociais e humanas”. Não existindo atualmente uma maneira padrão de fazer etnografia que seja praticada universalmente, a autora apresenta a proposta de uma etnografia sensorial.

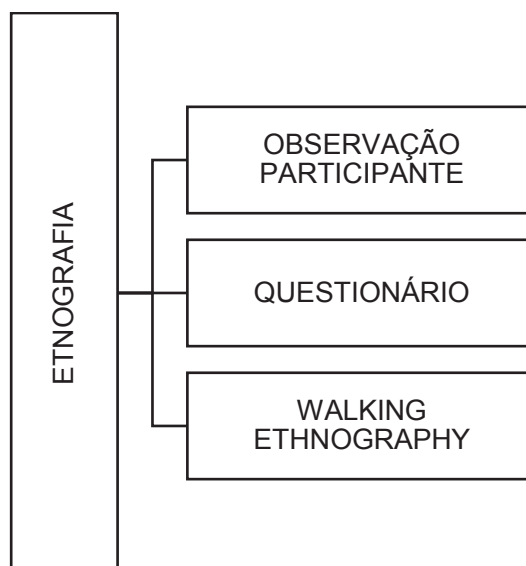
A etnografia sensorial é um processo reflexivo e experimental que se vale de métodos que facilitem à compreensão da percepção e respostas sensoriais dos participantes, ou seja, capazes de compreender além da observação ou da entrevista etnográfica. Ainda, de acordo com Pink (2009), os métodos clássicos de observação

podem não ser viáveis em contextos contemporâneos, seja pela realidade dos participantes que pela disponibilidade do pesquisador.

Enquanto as etnografias sensoriais anteriores focavam quase exclusivamente em culturas que eram surpreendentemente diferentes daquelas onde o etnógrafo havia se originado, mais recentemente estudos antropológicos que atendem aos sentidos foram realizados 'em casa', ou pelo menos nas culturas ocidentais modernas (PINK, 2009, p. 14, tradução nossa).

Payne (2009) nos alerta para a necessidade do enquadramento da pesquisa em educação ambiental, onde se há exigência de que a ontologia e a epistemologia informem e deem suporte às questões metodológicas. Na busca de uma coerência entre o referencial teórico adotado e a metodologia a ser aplicada serão utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: a observação participante, questionário, *walking ethnography* (etnografia em movimento) e o *walking interview*²⁶ (entrevista em movimento). Os procedimentos metodológicos foram organizados na FIGURA 7:

FIGURA 7 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



FONTE: A Autora (2020)

No QUADRO 2, se encontram sistematizadas as etapas de coleta de dados realizadas.

²⁶ Optaremos por manter os termos em inglês.

QUADRO 2 - ETAPAS DE COLETA DE DADOS

ETAPAS DA PESQUISA	PERÍODO
Observação participante	Maio/2019 a dezembro/2019
Aplicação do questionário	Agosto/2019
Aula: Meio ambiente e urbanização	Agosto/2019
Caminhada 1 (Bairro)	Agosto/2019
Caminhada 2 (Jardim Botânico)	Outubro/2019
Caminhada 3 (entrevista com a professora)	Dezembro/2019

FONTE: A Autora (2020).

5.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Considerando que a presente pesquisa é pautada dentro dos pressupostos da virada corporal, deve-se buscar alternativas metodológicas coerentes com tal referencial teórico, tendo em vista que pesquisador e pesquisado estão engajados na mesma experiência e, portanto, “afetam e são afetados” (PAYNE et al., 2018, p.100) mutuamente.

É nesse sentido que Ingold (2016), defende a observação participante como uma estratégia metodológica à etnografia tradicional, considerando que,

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas (INGOLD, 2016, p.407).

Sendo assim, não é possível admitir o binômio conhecer e ser, haja vista que “o conhecimento emerge a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros” (INGOLD, 2016, p.407). A observação participante, deste modo, não consiste em uma coleta de informações, mas sim em participar na/da experiência, de tal modo que participação e observação não são duas realidades antagônicas, pois uma pressupõe a outra. Tal postura, exigirá do observador paciência, atenção, flexibilidade e não menos importante a capacidade de encantamento, em um processo de

correspondência (INGOLD, 2016) onde no movimento entre observador e observado, respondem uns aos outros continuamente.

A observação participante ocorreu em todos os momentos de contato direto com os estudantes, durante a participação nas aulas de geografia ministradas pela professora (às quintas-feiras pela manhã), durante as aulas por mim ministradas em função das etapas da pesquisa e nas caminhadas realizadas com os estudantes. A participação das aulas foi primordial para a imersão na realidade dos estudantes e uma familiarização recíproca.

5.2 O QUESTIONÁRIO

Segundo Richardson (2015) os questionários cumprem normalmente duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. O autor afirma ainda que “é responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador” (RICHARDSON, 2015, p.190) e recomenda que sua aplicação não dure mais que uma hora.

Nesta pesquisa, o questionário teve a função de realizar um diagnóstico, ou seja, conhecer as características dos participantes referentes à sua relação com a escola, a mobilidade até à escola e a percepção dos mesmo sobre a existência e utilização das áreas verdes nas proximidades da escola.

O questionário possui oito questões, sendo duas delas do tipo fechada e o restante aberta (APÊNDICE 1). Sua aplicação se deu no contato direto com os participantes, permitindo assim, a interação com os envolvidos e teve a duração de uma aula de cinquenta minutos, onde todas as questões foram lidas e discutidas com os estudantes.

5.3 O WALKING ETHNOGRAPHY

O *walking ethnography* (ou *mobiles studies*, ou *sensorial ethnography*) é um método que vem sendo utilizado por alguns autores que se enquadram dentro da virada corporal (PINK, 2009; VERGUNST, 2011; IARED; OLIVEIRA, 2017), os quais tomam como pressuposto que tal método permite apreender as dimensões sensoriais e afetivas das pessoas no seu cotidiano. A partir do *walking ethnography* é possível abordar aspectos importantes do movimento humano relacionados aos seus contextos sociais e ambientais.

Pink (2009) considera a etnografia sensorial um “modo alternativo” de se fazer etnografia capaz de fornecer rotas para entender a vida de outras pessoas, experiências, valores, mundos sociais que vão além da abordagem observacional clássica, métodos que envolvem o contato direto com os participantes dentro do contexto de suas vidas diárias, compartilhando atividades, práticas e convidando novas formas de expressão.

Vergunst (2011) compartilhou caminhadas com montanhistas no nordeste da Escócia em uma variedade de locais como cidades, borda das cidades, fazendas, florestas e colinas, entre pessoas que vão desde clubes de caminhada e sérios caminhantes a agricultores no campo e caminhantes e pedestres na cidade. A partir dessas experiências, afirma que o caminhar consiste em uma forma de observação participante onde é possível coletar dados por meio das experiências corporais do etnógrafo.

Iared e Oliveira (2017) realizaram uma revisão bibliográfica dos periódicos publicado na base de dados do campo da educação – *ERIC* – até 2014 e encontraram 22 artigos usando os *descritores* “*walking*”, “*movement*”, “*mobile investigation*” e “*sensory ethnography*”, o que revelou que o artigo mais antigo datava de 2003, demonstrando a atualidade das investigações móveis nas ciências humanas. As autoras afirmam que a cidade tem sido explorada como um cenário-chave nas investigações etnográficas do caminhar e ressaltam que “as investigações móveis consideram o movimento como pivô da nossa essência e a materialidade dos seres não humanos” (IARED; OLIVEIRA, 2017, p.104)

Com base na literatura (principalmente internacional), Iared e Oliveira (2017), afirmam que não existe um método padronizado nessa proposta de investigação,

podendo variar desde caminhadas ao ar livre individuais ou em grupos, com ou sem ‘uso de aparatos tecnológicos,

A técnica do *walking ethnography* considera a perspectiva de imersão do/a pesquisador/a dentro do evento do estudo, sendo que a ideia de “influenciar” o contexto de pesquisa é contestada, assumindo pesquisador/a e pesquisadas/os como participantes da investigação. Nesse sentido, mais do que observar/descrever, a experiência é vivenciada e testemunhada por todas/os as/os envolvidas/os. (IARED; OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Na presente pesquisa, foi realizada uma caminhada no entorno escolar/bairro visando proporcionar experiências estéticas que permitissem aos estudantes um maior conhecimento do próprio bairro, contribuíssem para o sentido de pertencimento dos estudantes e fossem fontes de dados através das respostas corporais e afetivas. Num segundo momento, foi realizada uma visita ao Jardim Botânico de Curitiba²⁷, a fim de proporcionar aos estudantes a experiência com uma área verde pouco frequentada por eles e distante da realidade do bairro.

5.3.1 O *walking ethnography* no bairro

Em preparação para a realização do primeiro *walking* que aconteceu nas proximidades do colégio foi ministrada uma aula com a temática *Meio ambiente e urbanização* e antes da visita ao Jardim Botânico ocorreu uma aula sobre áreas verdes urbanas e a história e especificidades do Jardim Botânico.

A primeira aula teve o intuito de preparar os estudantes para a realização do *walking ethnography* no bairro e inferir que concepções os estudantes tinham das realidades meio ambiente e urbanização, bem como se havia a existência de referenciais topofílicos (MARIN, 2007)²⁸ e sentido de pertencimento ao bairro por parte dos estudantes.

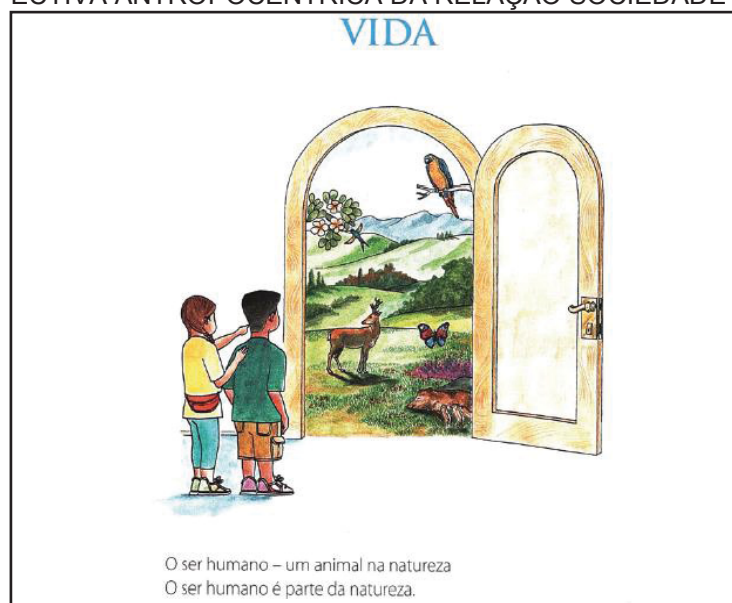
²⁷ A visita ao Jardim Botânico foi uma proposta dos estudantes quando indagados sobre qual área verde da cidade gostariam de visitar/conhecer.

²⁸ A autora usa este termo baseando-se no conceito de topofilia, termo utilizado por Bachelard (1993), na primeira edição de sua obra *Poética do Espaço* (1953) para designar a ligação afetiva com o lugar. A geografia humana adotou este termo, especialmente a partir de Tuan (1980) que escreveu uma obra homônima.

A aula ocorreu dentro de uma perspectiva expositiva-dialogada, com uma grande interação com os estudantes. De início partiu-se da questão “o que é meio ambiente para você?”. Conforme os estudantes respondiam, a pesquisadora escrevia na lousa as palavras e nas respostas preponderaram elementos naturais tais como, árvores, florestas, natureza, rios, animais, grama, flores e jardim.

Em nenhum momento o termo ser humano apareceu nas citações, com isso, a relação ser humano-natureza foi problematizada a partir de uma imagem utilizada na abertura de um artigo por Silveira (2018), a qual faz uma análise das características dessa imagem que é carregada de pressupostos antropocêntricos, demonstrando que, muitas vezes, estes elementos estão presentes nos livros didáticos e não são devidamente problematizados pelos professores. Na imagem, os humanos são representados por meio das crianças, as quais se encontram totalmente distanciadas da natureza que é vista como que em um quadro (FIGURA 8).

FIGURA 8 -A PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA DA RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA.



FONTE: VALENTE, 2001 apud SILVEIRA (2018, p.14).

A partir da imagem foi possível problematizar a perspectiva antropocêntrica da relação ser humano-natureza, onde o ser humano é alguém que olha de fora, externo à realidade meio ambiente e os estudantes foram interpelados a analisar o que viam na imagem e se posicionar se concordavam com o que estavam vendo.

Muitos afirmaram que as duas frases colocadas abaixo da figura contradiziam com a realidade representada, a qual retrata uma visão extremamente dicotômica da relação ser humano-natureza.

Após a discussão sobre a concepção de meio ambiente por parte dos estudantes, buscou-se apresentar aos estudantes um conceito que abarcasse a dimensão humana e não-humana, natural e social que perpassa esta realidade. Os conceitos foram aqueles apresentados nos PCNs (BRASIL, 1997) e nos Parâmetros em Ação de 2001.

Para os PCNs, o termo meio ambiente indica um espaço (seus componentes bióticos e abióticos e suas interações), nesse espaço um ser vive e se desenvolve transformando-o e sendo transformado. Nos Parâmetros em Ação, o meio ambiente é compreendido a partir das determinações natureza e sociedade, consideradas em sua interdependência. A partir desta perspectiva os estudantes foram indagados a responder “onde podemos encontrar o meio ambiente?”. Ao que alguns responderam: “por toda parte”.

Em seguida, trabalhou-se o conceito de urbanização, partindo primeiramente do que os estudantes compreendiam sobre o termo. Desta vez, os elementos que se sobressaíram foram aqueles associados à ação ou presença humana, tais como prédios, casas, sociedade, carros, comércio, pessoas, cidades. A partir da discussão sobre o que significa urbanização, foi feita uma reflexão sobre a existência de conflitos entre urbanização e meio ambiente e as transformações que esta causa no meio natural, para assim chegar na origem do bairro Sítio Cercado que até cerca de trinta anos atrás possuía características predominantemente rurais. Na medida que o “progresso” chegou, a natureza sofreu profundas transformações, isto levou a indagar se ainda existia natureza no bairro e onde se poderia encontrá-la.

Com o auxílio de algumas fotos tiradas nas praças próximas ao colégio, a pesquisadora procurou entender se aqueles espaços eram conhecidos pelos estudantes. Dos cinco lugares apresentados, somente um foi reconhecido, demonstrando, assim, a pouca familiaridade com estes espaços por parte dos estudantes e, conseqüentemente, um baixo ou nenhum senso de pertencimento a estes lugares que teoricamente fazem parte do seu cotidiano.

A realização da aula foi muito relevante, pois possibilitou uma maior interação com os estudantes, bem como o entendimento dos conhecimentos prévios que eles

possuíam sobre as duas temáticas e favoreceu o estabelecimento de uma relação de proximidade, fator essencial para a realização das etapas posteriores da pesquisa.

5.3.2 O *walking ethnography* no Jardim Botânico

No início desta pesquisa, se pretendia desenvolver todas as suas etapas no interior do próprio bairro onde a escola está situada, pois sair do bairro implicava o custo do transporte. No entanto, em um dado momento os estudantes propuseram que escolhêssemos uma área verde da cidade que estivesse situada fora do bairro da escola e suas residências.

Em uma conversa a professora sugeriu que fôssemos ao Jardim Botânico. Tendo em vista que a escola dista cerca de 15km do Jardim Botânico seria necessário alugar um micro-ônibus, os alunos se dispuseram a colaborar com uma taxa de R\$10,00 a fim de que a visita fosse realizada.

O Jardim Botânico (FIGURA 16) foi inaugurado em 5 de outubro de 1991, seu nome oficial é uma homenagem à Francisca Maria Garfunkel Rischbieter (1929-1989) uma das pioneiras no planejamento urbano de Curitiba. Possui uma área de aproximadamente 178 mil metros quadrados, dos quais mais de 40% correspondem a um Bosque de Preservação Permanente, conforme a Lei Municipal nº 62 de 1986, que estabelece a proteção de nascentes formadoras de lagos (CURITIBA, 2019).

Em preparação para a visita ao Botânico, foi realizada uma aula em sala relembrando a definição de áreas verdes, apresentando os principais aspectos do Jardim Botânico e as recomendações para a caminhada (lembrando que o Jardim Botânico não é um parque, portanto, o uso de suas dependências segue algumas normas)²⁹. A caminhada ocorreu no dia 31 de outubro de 2019, participaram 16 estudantes, a professora da turma, a pesquisadora e 7 monitores do Projeto Expedições Geográficas. Dos estudantes presentes, seis tinham participado da primeira caminhada e dez aderiram à pesquisa neste segundo momento.

²⁹ Decreto Municipal 170/2015 (disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2018/00237227.pdf>>)

FIGURA 9 - JARDIM BOTÂNICO



Os monitores do Projeto Expedições Geográficas mais uma vez se dispuseram a estar conosco para compartilhar seus conhecimentos geográficos acerca do Botânico e da cidade de Curitiba, tais como: o histórico do Jardim Botânico e sua importância; aspectos do planejamento urbano de Curitiba; o que são áreas de proteção ambiental (APAs); características da Floresta Ombrófila Mista (vide ficha de agendamento – ANEXO 5).

5.3.3 O *walking ethnography* com a Professora

Uma forma possível de aplicação do *walking ethnography* é o *walking interview* e seu uso vem aumentando dentro das pesquisas sociais, principalmente para explorar a conexão que as pessoas estabelecem com o lugar (KINNEY, 2017). Para Kinney (2017, p. 1), “uma entrevista em movimento é quando o pesquisador caminha ao lado do participante durante uma entrevista em um determinado local”, podendo acontecer de várias maneiras, dependendo dos objetivos estabelecidos. Porém, sempre envolve o pesquisador e o participante caminhando em torno de um local

específico. A entrevista em movimento normalmente é gravada e transcrita posteriormente.

Alguns autores têm discutido as vantagens de se utilizar desta técnica em detrimento da entrevista tradicional (como, por exemplo, CLARK; EMMEL, 2010; EVANS; JONES, 2011; HOFSTATTER, 2018), entre elas podemos destacar a relação de paridade que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, a informalidade da conversa e a possibilidade de acessar, in loco, os conhecimentos e atitudes do participante em relação à determinada área.

Uma forma de realização do *walking interview* é que a escolha da rota a ser percorrida seja feita pelo participante da pesquisa, essa rota não precisa ser necessariamente representativa de um caminho que o participante percorre habitualmente (KINNEY, 2017). O objetivo é ter acesso aos conhecimentos do participante sobre aquela área específica e o seu sentido de pertencimento a essa área.

A opção pelo *walking interview* surgiu durante a realização da primeira caminhada com os estudantes e a professora, onde se observou o seu envolvimento com a história e questões ambientais do bairro, mesmo não sendo moradora dele. Logo, a realização do *walking interview* buscou compreender como a história de vida da professora se relaciona com o seu vínculo afetivo com a escola e com o bairro.

Combinamos que ela escolhesse algum lugar do bairro que fosse significativo para ela. Para a realização do *walking interview*, foi elaborado um roteiro semiestruturado para a entrevista (APÊNDICE 3), porém dando abertura para os assuntos e eventos que surgissem no decorrer da atividade, respeitando o ritmo e o tempo da vivência naquele espaço.

O encontro durou pouco mais de uma hora. Logo no início pedi permissão à professora para gravar em áudio a nossa conversa. A partir da transcrição da entrevista e das observações realizadas (vivenciadas) durante a caminhada, foi elaborada a narrativa que buscou contemplar as memórias com relação às experiências na natureza e os vínculos afetivos com aquele ambiente em particular. A narrativa foi enviada à professora para que ela pudesse sugerir alterações e correções, a fim de respeitar suas ideias e posicionamentos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*ConheSER!*³⁰

*Virada ontológica, (des) RECONSTRUÇÃO
Respostas afetivas, PERCEPÇÃO
Mundo mais que humano, AFECÇÃO
O corpo no mundo, MOVIMENTO
Experiência estética, CONHECIMENTO*

1ª ETAPA: OS ESTUDANTES, A ESCOLA, O BAIRRO...

6.1 QUESTIONÁRIO – “CONHESENDO” OS ESTUDANTES

Após terem acordado participar da pesquisa, os 20 estudantes responderam a um questionário (APÊNDICE 1) elaborado com a finalidade de conhecer o perfil dos estudantes e inferir como eles se relacionam com o ambiente em que vivem, principalmente referente à presença e uso das áreas verdes.

As respostas das questões 2, 3, 5 e 6 que eram passíveis de quantificação foram organizadas na TABELA 4. Com base nos dados apresentados na tabela, é possível verificar que somente um dos estudantes não é morador do bairro onde a escola está inserida e que a maioria deles se dirige até a escola caminhando³¹. Apenas oito estudantes afirmaram a existência de área verde no trajeto de casa até à escola, dos quais somente dois dizem usufruir destes espaços.

TABELA 5 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES

CARACTERÍSTICAS	RESPOSTAS
Moram no Sítio Cercado	19
Chegam à escola caminhando	16
Chegam à escola de carro	5
Chega à escola de ônibus	1
Afirmam existir área verde no trajeto de casa até à escola	8
Utilizam as áreas verdes no dia-a-dia	2

FONTE: A autora (2020).

³⁰ Poesia elaborada por mim como parte da avaliação da disciplina Tópicos especiais em cultura, escola e ensino I - afetividade, emoção e a experiência estética na pesquisa em educação - EDUC7111, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR - 2018. Ministrada pela professora Valéria Ghislotti Iared.

³¹ Na questão que se referia a como chegavam à escola (questão 3), os estudantes podiam assinalar mais de uma opção.

O fato de 16 estudantes chegarem até à escola caminhando é muito relevante em uma grande cidade como Curitiba, pois é uma das possibilidades estar ao ar livre e observarem aspectos de sua realidade local. As caminhadas são ricas de detalhes do cotidiano, complexidades, diversidades, eventos e práticas corporais que são de fundamental importância para as vidas e experiências de muitas crianças e adolescentes (HORTON et al., 2014).

A experiência cotidiana da caminhada tem como características a sociabilidade, a ludicidade e o conhecimento da área onde se está inserido. Para Horton et al. (2014), é a partir da caminhada que são construídas as narrativas que dão significado a determinado espaço e lhe conferem a identidade de lugar.

Quando indagados sobre o que observam no trajeto de casa até à escola (questão 4), os elementos que mais se destacam são casas, lojas e carros. Elementos da vegetação como árvores, plantas e flores, aparecem em apenas três respostas. De fato, a escola está localizada na principal avenida do bairro onde se concentra grande parte do comércio local. Esta informação nos indica *a priori* que estes estudantes têm pouca ou nenhuma vivência com a natureza.

Um fato que chama a atenção na estrutura da escola é que onde há jardins e plantas, o acesso aos estudantes é vetado. Esta realidade levou a pesquisadora a se questionar como os estudantes percebem este espaço e que uso fazem deles (questão 7). Dos vinte estudantes, quatro afirmaram não existir espaços verdes na escola, fato interessante, pois indica que estes não possuem relação alguma com tais espaços, não percebendo nem mesmo que eles existem. Dez estudantes reconhecem que os espaços verdes existem, mas que não usam e seis deles afirmam que existem, mas que o acesso não é permitido (TABELA 5).

TABELA 6 – EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS VERDES NA ESCOLA

ESPAÇOS VERDES NA ESCOLA	RESPOSTAS
Não existem	4
Existem, mas não uso (usamos)	10
Existem, mas não tenho (temos acesso)	6

FONTE: A Autora (2020)

As respostas que se referem ao não acesso aos espaços verdes da escola foram transcritas integralmente a seguir³²:

*“Sim, nós não usamos, eles estão ‘**fechados**’ para os alunos”. (Laura)*

*“Alguns, **não tenho acesso**”. (Felipe)*

*“Existe, mas **não temos como acessar**”. (André)*

*“Sim, **só que não podemos usá-lo**”. (Maurício)*

*“Sim, nenhum, pois **não temos acesso**”. (Júlia)*

*“Pequenos espaços, mas são mais para “**enfeite**”, **não podem ser usados**”. (Luíza)*

Um estudo realizado por Melo, Silva e Spinelli (2009)³³, demonstra que alguns educadores quando interpelados a representar o ambiente escolar real, foram quase unânimes em utilizar formas lineares e circunscritas, definidas a partir de quadrados ou retângulos. Para os autores, “tematizar a natureza num lugar como esse, de concreto, endurece qualquer possibilidade de sensibilização e humanização” (MELO; SILVA; SPINELLI, 2009, p.41).

Nas escolas, geralmente, há pouco espaço para o vazio, para a contemplação. Os espaços escolares nem sempre privilegiam o saber afetivo, lúdico e criativo, fatores que são uma oportunidade singular para construir uma relação de cuidado entre os seres humanos e com a natureza (MELO; SILVA; SPINELLI, 2009). É nesse sentido que, os mesmos educadores ao serem instigados a representar a escola ideal (como seria a escola do seu sonho?), buscaram integrar a natureza e o verde em meio a muitas curvas e pessoas se relacionando. Os autores sugerem a necessidade de uma escola que tenha espaço para a liberdade, para o lúdico e onde a educação seja ambiental por princípio.

A oitava pergunta do questionário era de cunho pessoal, o estudante deveria responder porque considera importantes os espaços verdes (arborizados) na cidade. Como são poucos os estudantes e as respostas, em geral foram sucintas, optou-se por manter as respostas na íntegra, como pode ser visualizado no QUADRO 3.

³²A fim de respeitar os cuidados éticos, os participantes possuem nomes fictícios.

³³ Pesquisa desenvolvida com 13 educadores da rede pública e particular da grande Florianópolis (SC), pesquisa-ação desenvolvida com o intuito de construir um processo de sensibilização e percepção da natureza como dimensão constituinte do próprio organismo humano.

QUADRO 3 - A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS VERDES NA CIDADE

ESTUDANTE	RESPOSTA
Bento	Para lazer e fugir um pouco do cinza da cidade.
Laura	Elas deixam o ambiente mais bonito, ajuda o meio ambiente e é um lugar que podemos estar em contato com a natureza e fugir da urbanização.
Bernardo	Serve para melhorar o ambiente de vida.
Diogo	Fenômeno natural, vai-volta, recebe-dá estudo ensinado no pré e mais naturalidade.
Felipe	Para poder cuidar do meio ambiente, poder respirar ar puro de vez em quando, já que é muito difícil se conectar com a natureza morando na cidade.
Isabela	Para não prejudicar a nossa saúde. Porque são as árvores que produzem nosso ar.
Sofia	A importância é extremamente grande, pelo fato que elas trazem um ambiente melhor para gente. Principalmente no calor, até mesmo traz a presença de certos animais. Entre outras coisas.
Lucas	Para deixar a cidade mais leve, bonita, com mais saúde e menos poluição.
André	Para ter o ar é essencial as árvores nisso.
Carolina	Para ajudar a proteger nossa saúde e manter o ar mais limpo e sem gás que prejudicam a nossa saúde.
Gabriel	Para manter o meio ambiente e manter a cidade verde e não totalmente industrializada.
José	Na minha opinião elas são importantes para o nosso bem-estar e também como uma forma de lazer.
Juliana	Para a nossa saúde, pois as árvores nos ajudam na nossa respiração e deixam a cidade mais bonita.
Pedro	Para dar beleza e ar puro para a cidade.
Luíza	São importantes, pois são espaços para as pessoas conviverem com a natureza que não é vista tão espalhada pela cidade e pela calma que os espaços tão bonitos trazem.
Vitória	Para o ar ficar melhor.
Luciana	É muito bonito, traz uma sensação de vida, paz.
Arthur	É importante para deixar a cidade mais limpa, mais leve para o meio ambiente da cidade.
Larissa	Sim, porque sem as áreas verdes, na minha opinião, não vejo como uma cidade.
Camila	Para manter o meio ambiente.

FONTE: A autora (2020).

A partir das respostas dos estudantes, pode-se notar que todos têm algum motivo para considerar importante a presença de áreas verdes nas cidades. No entanto, predominam respostas em que a presença de áreas verdes está associada à saúde, beleza e bem estar pessoal. Em nenhuma resposta aparece a ética por outras formas de vida, o que aponta o quão necessário é o trabalho educativo nesse sentido. Se observa o caráter ora extremamente antropocêntrico da relação com o meio ambiente – quando este é visto como algo que serve para satisfazer alguma necessidade humana – ora extremamente dual onde o meio ambiente (ou natureza) é considerado em oposição à urbanização.

A resposta de Luíza (QUADRO 4) apresenta elementos que remetem à experiência sensorial com a natureza, para ela esses espaços “trazem calma”. Para

Luciana as áreas verdes remetem à sensação de vida e paz, corroborando com Louv (2016) que afirma a necessidade do convívio com estes ambientes para o conforto psicológico.

A resposta de Larissa “sim, porque sem as áreas verdes, na minha opinião, não vejo como uma cidade”, remete à afirmação de Maddox et al. (2016), para os quais a natureza é um atributo de cada cidade, sendo as cidades espaços sociais e de infraestrutura e ao mesmo tempo espaços ecológicos.

6.2 A REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA CAMINHADA – EXPLORANDO NOSSO BAIRRO

Em acordo com a professora, estabelecemos³⁴ o dia do primeiro *walking ethnography*. Para sua realização pedi auxílio aos colegas do Projeto Expedições Geográficas³⁵ e por e-mail combinamos os detalhes de como se desenvolveria a prática (vide ficha de agendamento no ANEXO 4). Os quatro monitores³⁶ que se dispuseram a participar e colaborar conosco se prepararam para poder compartilhar com os estudantes aspectos relevantes sobre a história e geografia do bairro, os temas escolhidos para serem abordados ao longo da caminhada foram: a) histórico e características gerais do bairro; b) hidrologia: bacias hidrográficas e rios da região; c) mata ciliar, assoreamento e poluição dos rios; d) impermeabilização do solo e canalização dos rios.

A primeira caminhada aconteceu durante uma manhã letiva, com uma duração de aproximadamente três horas. O roteiro foi previamente definido pela pesquisadora após várias visitas às praças do entorno escolar, o percurso foi escolhido por contemplar uma variedade de praças (três, no total) e dois rios muito importantes na geografia e história do bairro.

³⁴ A partir daqui usarei a primeira pessoa tanto do singular como do plural, haja visto que também participei da experiência.

³⁵ O projeto vem sendo realizado desde o ano de 2006 e tem por objetivo estimular a prática das aulas em campo aos estudantes dos colégios públicos estaduais e aos graduandos do curso visando à diversificação no ensino da Geografia. A metodologia utilizada envolve: pesquisa e grupos de estudo sobre a importância das aulas em campo para o ensino da Geografia; contato com os colégios e planejamento do conteúdo lecionado; aula pré-campo com o objetivo de trabalhar conceitos, explicar o roteiro da aula de campo e como proceder durante a expedição; atividades em campo (expedições) para realização de observação e interpretação da paisagem; aula pós-campo com o intuito de verificar a eficácia da aula em campo por meio de mapa mental e aplicação de questionário aos participantes.

³⁶ Os nomes dos monitores são fictícios.

O processo de urbanização do Sítio Cercado causou graves efeitos sobre a hidrografia da região, tais como a redução da qualidade dos recursos hídricos superficiais e alterações na dinâmica natural das drenagens, condição atrelada ao fato de que os canais de escoamento são considerados apenas como corpos receptores de esgotos, desprovidos de vida (BONATO; SANTOS, 2008).

Durante o percurso foram tiradas algumas fotos pela pesquisadora e em alguns momentos foram feitas gravações da fala dos participantes, a fim de poder reconstruir a experiência vivenciada sendo o mais fiel possível. No entanto, como afirma André (1995), o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados, sendo que sua imersão na realidade objetiva acompanhar, presenciar e testemunhar a experiência.

A partir desta perspectiva a relação de pesquisador e pesquisados muda, pois todos estão vivenciando o mesmo fenômeno. A caminhada possibilita permanecer consciente da marcha e do ritmo uns dos outros e os pontos de vistas são compartilhados (entre pesquisador e pesquisados), já que já que ao invés do olhar “frente a frente” ou “olho no olho”, os caminhantes estão movendo-se juntos (INGOLD, 2016). Para Iared e Oliveira (2017, p.102), “apreender as experiências de outras pessoas pode ser melhor compreendido quando nós, pesquisadoras/es, também estamos vivenciando e não apenas ouvindo ou lendo as ‘representações dessas experiências’”.

Na busca de ser coerente com o referencial teórico metodológico adotado, a forma de “re(a)apresentação” do *walking ethnography* também foi diferente. Com base nas fotografias tiradas, nas gravações feitas e na própria experiência testemunhada junto aos participantes optou-se por elaborar uma descrição detalhada da caminhada com trechos que se aproximam do que Payne (2013) define de (eco) narrativa, buscando ser o mais fiel possível à experiência vivenciada e possibilitar aos leitores imaginar o cenário em que essa se deu.

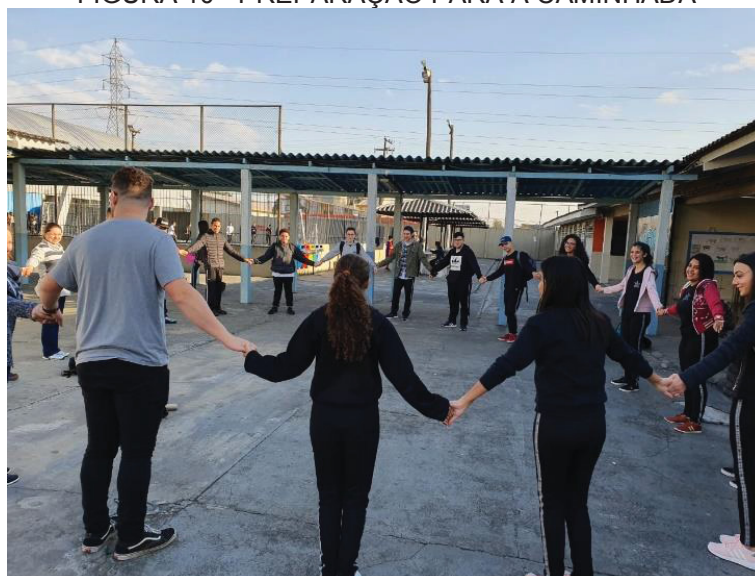
A pesquisadora escreveu a narrativa (tópico 6.2.1) logo após a caminhada e buscou focalizar as respostas afetivas dos participantes ao estar em movimento. Constatou-se a dificuldade de retratar a experiência individual de cada participante quando se está imerso com eles na experiência. Em alguns momentos as respostas afetivas de uns participantes se destacaram mais que outras, o que é natural, pois dependendo da situação se estava mais próximo de um ou de outro, ou seja, compartilhando a mesma experiência.

6.2.1 Caminhando pelo Sítio Cercado...

No dia 08 de agosto chegamos à escola às 7h30min, horário previamente combinado com a professora. Dos vinte estudantes que haviam se predispuesto a participar da pesquisa, nos esperavam treze. Enquanto a professora deixava uma atividade a ser realizada pela sua outra turma – já que estaríamos fora toda a manhã – convidei os monitores a se apresentarem e expliquei como seria a nossa manhã: falei sobre o percurso que faríamos, quanto tempo demoraria e os devidos cuidados com o trânsito. Chamei a atenção ao fato de termos os colegas do projeto conosco e que eles teriam muito a compartilhar, mas que o importante seria viver a experiência como um todo e não somente estar atento aos conteúdos teóricos.

Preparei um exercício de entrosamento³⁷, quando anunciei que faríamos este exercício antes de sair, uma estudante sugeriu que fôssemos para o pátio, pois a sala estava cheia de carteiras. Acolhi a proposta e fomos para o pátio! Convidei todos a formarmos uma roda e darmos as mãos (FIGURA 9).

FIGURA 10 - PREPARAÇÃO PARA A CAMINHADA



FONTE: A autora (2019).

Estávamos nos preparando para uma caminhada e na vida “ninguém caminha sozinho”, alguém exclamou no meio da roda que vem todos os dias caminhando para

³⁷ Inspirada no livro “Atividades em Áreas Naturais” (MENDONÇA, 2017) que recomenda algum tipo de jogo cooperativo antes de sair da sala de aula. Esse tipo de atividade possibilita a percepção individual de si mesmo e do grupo e colabora para que se crie uma atmosfera de confiança e reciprocidade.

a escola sozinho. Ao que eu rebati, “pode ser que nenhum humano te acompanhe, mas sozinho você nunca está!”. Como a vida é algo dinâmico e sincronizado, convidei a todos para fazermos o movimento de abaixar levantar, alternadamente.

Eram apenas oito horas da manhã e nem todos os corpos estavam totalmente acordados, por isso fizemos duas vezes o exercício. Em seguida nos sentamos no chão e fizemos o exercício de respirar profunda e lentamente por três vezes inspirando e expirando. Logo após, pedi a todos que dessem um abraço em si mesmos, lembrando que na época em que vivemos estamos sempre “conectados”, mas frequentemente, esquecemos de nos conectar conosco mesmo. Disse-lhes da importância de acolhermos o corpo, se perguntar e dar atenção a como nos sentimos. Após um aplauso ao sol, sugerido por uma monitora, saímos para a nossa caminhada.

Tivemos “sorte”, o tempo (meteorológico) colaborou conosco e, mesmo sendo inverno, a temperatura estava amena e o dia agradável. Nosso percurso total era de aproximadamente cinco quilômetros, nas proximidades da escola o trânsito é bastante intenso e a presença de árvores é quase inexistente. Ao longo do trajeto, sem se distanciarem muito uns dos outros, alguns grupos menores foram se formando e no acontecer da caminhada alguns aspectos foram se evidenciando para mim.

Ao caminhar apenas uma quadra, Carolina se mostrava desconfortável carregando uma sacola na qual estava o seu lanche. Ao ver o desconforto da colega, Sofia se aproximou e se ofereceu para colocar o lanche na sua mochila. Assim Carolina prosseguiu a caminhada com as mãos “livres” sempre falante e participativa. Carolina e Sofia permaneceram o tempo todo próximas a mim. Sofia caminhava em silêncio e sempre muito observadora, enquanto Carolina não silenciava um minuto, perguntando sobre o percurso, mostrando as casas de seus amigos e conhecidos.

Caminhamos um pouco e alguém se aproxima de mim e me alerta que logo após o semáforo começa a favela e ali é perigoso, ao que outros afirmam ser perigoso mesmo. Nos aproximamos para atravessar juntos a rua onde tinha o semáforo para pedestres, nesse trecho caminhamos mais rápido e próximos uns dos outros.

No decorrer da caminhada, um dos estudantes se destaca na minha percepção, é Diogo. Diogo está sempre com seus fones de ouvido, distante... Também nas aulas em sala isto acontece. Aproximei-me dele e lhe perguntei o que estava ouvindo, ele me deixou ouvir sua música e disse que era muito ‘massa’, não o censurei, apenas concordei. Continuamos a caminhada e passamos em frente a uma padaria, Júlia diz

ao grupo que a padaria é muito boa, assim, aqueles que não tinham levado lanche, pararam para comprá-lo.

Nossa primeira praça estava bem ali, logo à frente, e atrás dela, do outro lado da rua, passa um dos rios que delimita o Sítio Cercado, o Arroio Cercado. A praça é muito graciosa, possui 8.550m², contando com academia ao ar livre, uma cancha³⁸ de areia, uma quadra de basquetebol e uma pista de skate.

Compartilho com a Jéssica (monitora do Expedições) que o que me encanta é ver o cuidado dos moradores com a praça, pois ao redor de toda a pista de caminhada são plantadas flores pelos moradores. A esta altura sinto uma mãozinha no meu ombro, é Carolina que tanto quanto eu, se encantou pelas flores do canteiro e colheu uma para colocar em seus cabelos. Carolina colheu muito mais que a flor, colheu a beleza da natureza presente também nas cidades.

Percebo que o grupo caminha mais devagar e disperso, não mais um atrás do outro como na calçada. Os olhares estão mais atentos, explorando a paisagem. Ao chegar à praça, vemos uma caixa de pizza e alguns copos descartáveis jogados no chão. Gabriel se sente incomodado com a presença de tais objetos e comenta que as pessoas que fizeram isto são “sem educação”. De fato, a presença do lixo ali destoava com o resto da paisagem. Ao perceber a insatisfação de Gabriel, a Professora lhe pergunta se ele pode fazer a gentileza de colocar a caixa e os copos na lixeira, ele adere prontamente e joga no lixo.

São quase nove horas da manhã e o gramado ainda se encontra molhado pelo orvalho, fato que inevitavelmente fez com que o grupo optasse por se sentar na pista de skate (vide FIGURA 10).

Fiquei surpresa ao perguntar aos estudantes o nome da praça, pois no site da prefeitura essa aparece como “Praça José Luiz Franceschi”, enquanto os estudantes a conhecem como “Pracinha do Parigot de Souza”. Esta afirmação dos estudantes motivou a fala da professora sobre o histórico de ocupação do Bairro. Segundo ela “a região do Parigot é uma região mais antiga de ocupação”, nos anos 80 quando houve a grande ocupação do Sítio Cercado, esta região já era consolidada. Parigot de Souza foi o nome dado ao conjunto habitacional implantado pela COHAB-CT em 1979. A

³⁸ Em Curitiba a palavra cancha é sinônimo de quadra de esportes.

descoberta me deixou muito feliz e agradei ao grupo por compartilharem comigo, um conhecimento da vivência deles, que era diferente do meu olhar de “visitante”.

FIGURA 11 - ESTUDANTES SENTADOS NA PISTA DE SKATE.



FONTE: A autora (2019)

A partir da fala da professora, Eduardo, um dos monitores do projeto, abordou a história da formação do bairro, enfatizando principalmente a ocupação de 1988 e a luta pela terra que é uma característica marcante do bairro. Eduardo preparou um cartaz com muito zelo, contendo algumas informações importantes, tais como fotos históricas, aspectos da população etc. Sua explanação produziu um diálogo muito significativo com todos, a Professora evidenciou que muitos dos pais e avós dos estudantes fundaram o bairro e os motivou a compartilharem o que sabiam. Júlia contou que seu pai era da época da invasão e que ali não existia nada, somente barro e uns três morros, que são indicados por ela em qual direção eram, segundo ela o pai lhe mostrou algumas fotos e “não tinha nada, só era morro mesmo”.

Decidimos continuar nosso trajeto, passamos para o outro lado da rua e ali estava ele, o Arroio Cercado! Seguimos caminhando pela sua margem direita, cerca de 350m, até chegarmos à nossa próxima parada, a Praça Cícero Portes, a qual é atravessada pelo arroio. A essa altura me recordo de Diogo e o procuro com o olhar, me dou conta que Diogo já não está com os fones de ouvido e segue atentamente cada coisa, sua postura corporal parece dizer que é interessante o que está vivenciando.

Escolho um lugar para nossa parada, solicito a Eduardo para emprestar-me seu cartaz para demonstrar onde estamos localizados dentro da bacia. Explico para o grupo que se trata de um rio e não de um “valetão” como alguém havia mencionado durante a caminhada e que são esses rios que deram origem ao nome do bairro. No local, uma ponte nos chama a atenção, todos sobem sobre a ponte e a professora os convida a observarem as condições em que a água se encontra, lhes diz que essa água já foi potável um dia e que existiam peixes ali (FIGURA 11).

FIGURA 12 - ESTUDANTES NA PONTE LOCALIZADA SOBRE O ARROIO CERCADO



FONTE: A Autora (2019).

Agora é a vez da Jéssica compartilhar algo conosco, ela nos explicou o conceito de bacia hidrográfica e as características da Bacia do Ribeirão dos Padilhas. De maneira muito didática, trouxe uma série de mapas ilustrativos trazendo o estado do Paraná com os limites municipais e Curitiba em destaque, as bacias hidrográficas do Paraná, a Bacia do Alto Iguaçu e dentro dela a sub-bacia do Ribeirão dos Padilhas. Próximo de onde estávamos parados tinha um hidrante de recalque, a professora explica a função de tal estrutura (o “saneamento básico”), ou seja, canalizar o esgoto para que caia no rio. Tal situação nos levou a refletir sobre a qualidade da água que bebemos e a importância de se pensarem medidas mais eficientes de tratamento do esgoto.

Seguimos nossa caminhada contornando a praça Cícero Portes em direção à Praça Alberto Massuda. Esta praça possui 16.450m² e se constitui numa faixa de mata ciliar entorno do Ribeirão dos Padilhas. A esta altura alguns dizem estar com fome e entendo que é hora da pausa para o lanche. São quase dez horas da manhã e o sol está forte, lhes digo para escolherem um local para lancharmos, alguns sugerem de irmos para a sombra, porém sentimos um cheiro forte, que parecia de um animal morto, não era agradável comer sentindo aquele cheiro, como alguns comentaram. Sugeri usarmos as mesinhas, mesmo se estavam sob o sol, afinal dias ensolarados são raros em Curitiba. Todos aderiram à ideia.

Não víamos a hora de nos sentarmos, já fazia quase duas horas que estávamos caminhando e a sede era maior do que a fome! Para alguns foi o momento de jogar cartas, se sentaram em um canto da praça e aproveitaram enquanto os outros colegas lanchavam. Alguns estudantes não tinham levado lanche, o que levou outros a compartilharem e mesmo entre os que haviam levado houve uma troca de guloseimas.

Nossa pausa durou cerca de trinta minutos (FIGURA 12).

FIGURA 13 - HORA DO LANCHE



FONTE: A Autora (2019).

Continuamos o percurso e nos deparamos com outra ponte, desta vez sobre o Ribeirão dos Padilhas, do outro lado da ponte já é o bairro Xaxim. Decidimos parar ali, com vistas para o rio. Desta vez, Daniela (monitora do Expedições) nos fala sobre a importância de se preservar a mata ciliar e as consequências de sua retirada.

Um rio de até dez metros deveria ter no mínimo trinta metros de mata ciliar de cada lado de suas margens, o que não ocorre nesta região. Sem a mata ciliar, o solo fica vulnerável e mais propenso à erosão, os sedimentos produzidos pela erosão se depositam no fundo dos rios causando o assoreamento. O fenômeno contribui para a diminuição da vazão dos rios, podendo causar seca em períodos de estiagem e enchentes em períodos de chuva.

Seguimos ainda na Praça Alberto Massuda, a temperatura está acima de 25°C, um dia meio atípico na capital paranaense, ainda mais no inverno! Agora o trecho é coberto por árvores, o frescor da sombra nos deixa mais confortáveis e a respiração fica mais leve. Estamos chegando ao fim da nossa expedição e Bernardo (monitor) também tem algo para compartilhar, sua fala se concentra sobre a problemática da impermeabilização dos solos nas cidades e como isto provoca a chegada de detritos até os rios.

É o momento de fazer a conclusão, quando começo a falar me dou conta que temos uma trilha sonora de fundo: é uma família de passarinhos que está bem acima de nossas cabeças, tentando localizá-los avistamos um ninho na árvore. Aproveito o ensejo para dizer que mesmo com toda a problemática do ambiente urbano, a natureza resiste e convive conosco, estamos todos imersos no fluxo da vida e por consequência interligados, humanos e não humanos.

Convido a todos a escolherem um local para se sentar e usarem a forma que preferirem (poesia, texto, desenho) para expressar o que significou para cada um a experiência desta manhã. Distribui papel e caneta e lhes dei 20 minutos para realizar a atividade. Também eu me senti atraída pela sombra de uma árvore e fiz o meu desenho. Me chama a atenção que, assim como na primeira praça, os estudantes optam por não se sentarem diretamente no chão (FIGURA 13).

FIGURA 14 - ESTUDANTES ESCRREVENDO SEUS RELATOS SOBRE A CAMINHADA



FONTE: A Autora (2019).

6.2.1 Uma manhã *MARAVISPLÊNDIDA*³⁹

Para facilitar a análise, os relatos dos estudantes após a caminhada foram sistematizados no QUADRO 4. Dos treze estudantes, dois optaram pelo desenho, três usaram desenho e texto e o restante optou pelo texto. Desde uma perspectiva fenomenológica, onde cada experiência é única, optou-se por representar as impressões de todos os participantes, inclusive daqueles que preferiram o desenho.

³⁹ Título dado por uma das estudantes à experiência vivida durante o *walking ethnography*.

Os desenhos de Sofia e Carolina são apresentados nesta seção, enquanto os de Arthur e Lucas estarão na seção seguinte.

QUADRO 4 - RELATOS DOS ESTUDANTES SOBRE A CAMINHADA NO BAIRRO

Bento	Essa aula em campo só provou ainda mais que o maior problema do meio ambiente é o ser humano e os únicos que podem solucioná-lo são os seres humanos, essa é a grande ironia. Não podemos deixar o meio ambiente dominar, porém não podemos deixar os humanos dominarem também, o ideal seria um equilíbrio.
Laura	Minha manhã foi de aprendizado, descobri um pouco mais sobre o meu bairro (Sítio Cercado) e a natureza, descobrimos coisas infelizmente ruins com a nossa natureza que nós mesmos causamos e que podem piorar bem mais se não mudarmos isso imediatamente. A manhã foi muito boa, com um bom rendimento, com pessoas legais que a Cyntia trouxe para ajudar a nos ensinar, aprendi que a história do Sítio Cercado é bem mais interessante do que eu lembrava. Muito obrigada por essa manhã.
Diogo	Seres humanos mudando a natureza, bem ou ruim-péssimo. Rios que antes se tomavam banhos hoje em dia nem cabra arretado bota dedo no riacho.
Isabela	Achei a nossa manhã muito legal, gostei muito porque saímos um pouco da nossa rotina. Aprendemos muitas coisas que normalmente na sala não aprendemos ou não prestamos atenção.
Sofia	Desenho (FIGURA 14)
Lucas	Desenho (FIGURA 15)
Carolina	Desenho (FIGURA 16)
Gabriel	Aprendizado!
Vitor	Essa aula foi muito legal por nós aprendermos sobre a natureza do bairro e sobre os rios que cercam ele. E também aprendemos sobre a criação do nosso bairro.
Júlia	Achei nossa manhã muito "top". Aprendemos, nos divertimos, saímos da rotina, nos fez ver o mundo de outra forma, pensar de outra forma e até mesmo levar os aprendizados para a nossa vida. Todos nós precisamos de um tempo assim, pra nos distrairmos e pensar mais sobre o que realmente importa. Queria agradecer por essa experiência que vivi, gostaria de viver ela mais vezes.
Vitória	Sobre a manhã: eu adorei fazer algo diferente sair da minha rotina de todo dia, conhecer um pouco mais da natureza, foi muito bom. O único lado ruim é sabermos que essa poluição nos rios poderia acabar e não acaba.
Arthur	Desenho (FIGURA 17)
Camila	Nossa manhã foi muito boa, porque pudemos aprender várias coisas sobre a nossa natureza na cidade. Gostei muito porque pudemos sair da nossa rotina e conhecer vários lugares, histórias e pessoas. Muito obrigada por essa experiência e espero que possamos ter mais experiências como essa.

FONTE: A autora (2019).

Com base nas impressões sistematizadas no QUADRO 4, pode-se notar a presença dos referenciais topofílicos nos relatos dos estudantes, fato não observado nas respostas do questionário e nem mesmo durante a aula em sala. As expressões “meu bairro, nosso bairro, nossa natureza na cidade”, revelam o sentido de pertencimento dos estudantes despertado pela experiência da caminhada. A partir desta constatação, foi possível validar a afirmação de Myers (2011) de que o sentido de pertencimento pode ser resgatado através de práticas de criação de identidade que fazem parte das experiências cotidianas.

A sensibilização aos problemas ambientais também foi favorecida pela prática da caminhada, vê-se isto na afirmação de que os seres humanos são os principais protagonistas dos impactos ambientais. Pode-se dizer que esta realidade não é nova para os estudantes, pois todos são habitantes do bairro, mas a imersão na realidade por meio do engajamento sensorial levou à uma sensibilização com relação aos problemas ambientais do bairro.

Ao possibilitar aos estudantes experiências de engajamento direto com o meio ambiente, damos a possibilidade que este algo seja apreendido diretamente, aprender assim, equivale à uma *educação da atenção* ou descobrimento dirigido (INGOLD, 2010), onde pensamento e vida devem estar conectados.

A afirmação “o problema da natureza são os seres humanos”, remete à raiz da crise ambiental, uma crise ontológica – atrelada à afirmação precedente, onde humanos e natureza são considerados realidades opostas – que reflete a nossa forma de nos relacionarmos com o mundo. Entender isso pode ser o primeiro passo para a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2017) que na relação com o ambiente não pode e nem deve tentar controlá-lo, pois sabe que o ambiente faz parte do mundo de nossa experiência (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009).

Outro elemento que aparece nos relatos dos estudantes é a gratidão, a experiência da caminhada possibilita que o conhecimento seja coproduzido de forma prazerosa, onde “cada um desempenha um papel no estabelecimento das condições de desenvolvimento de todos os demais indivíduos” (INGOLD, 2010, p.22). Sendo assim, se estabelece com aqueles que nos proporcionam tal experiência uma relação de afeto e gratidão e o desejo de que tal experiência volte a se repetir.

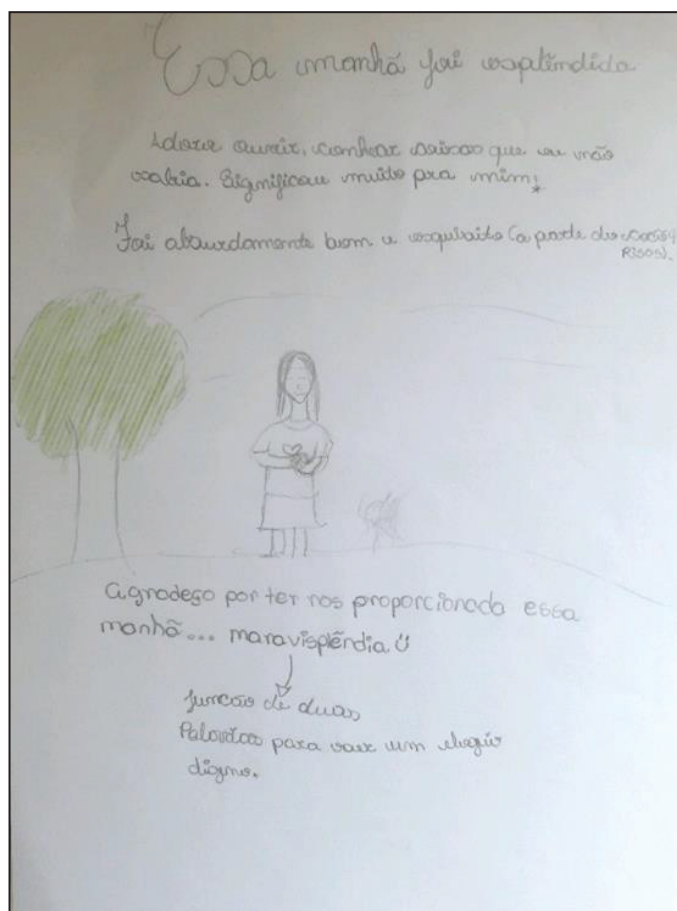
Portanto, é preciso que o professor esteja disposto a lidar com a imprevisibilidade da experiência e aposte em metodologias que contemplem a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias na educação, para isto, “é preciso então lidar com algo que nem sempre é fácil na escola: o prazer” (BRASIL, 1997, p.182).

É necessário então que a escola favoreça momentos de contato direto com a natureza, indo para “além dos muros” (GUIMARÃES, 2007), mergulhando na realidade local do entorno escolar e explorando as diversas formas de aprendizado na/com a natureza mais imediata. Desse modo, a escola pode deixar de ser “uma forma delicada de encerramento e passar a ser um portal para um mundo mais amplo” (LOUV, 2016, p. 240).

Passemos agora aos desenhos feitos pelas estudantes, a FIGURA 14 foi a inspiração do título deste subcapítulo. Nela pode-se observar a dificuldade da estudante de expressar o que significou para ela a experiência vivenciada. Para tanto ela faz uso de três recursos: o texto o desenho e um neologismo (*MARAVISPLÊNDIDA*).

O sorriso no rosto e o coração na camiseta demonstram que o desenho é permeado de afeto, corroborando com a afirmação de Merleau-Ponty (1994) de que a nossa experiência de mundo se dá em um nível pré-reflexivo e, portanto, anterior à linguagem, sendo difícil expressar sentimentos e emoções por meio somente de palavras.

FIGURA 15 – MANHÃ MARAVISPLÊNDIDA: DESENHADO POR SOFIA

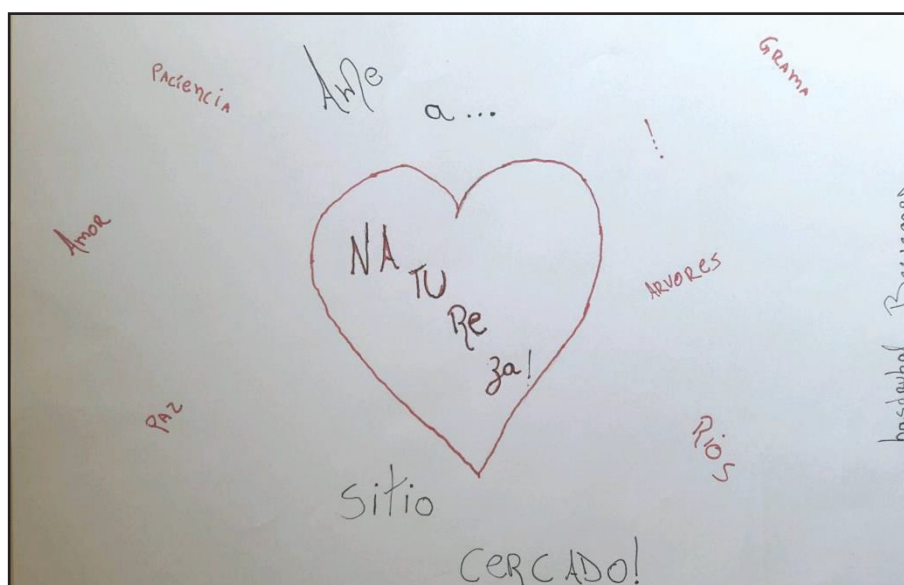


FONTE: Dados da pesquisa (2019).

A FIGURA 15 chama a atenção, pois a estudante traz valores (paz, amor e paciência) associados à natureza e ao bairro que em nenhum momento foram mencionados durante a caminhada. O desenho faz um convite a amar a natureza, evidenciando o sentimento de afeto e cuidado despertado durante a experiência do

caminhar. Nota-se, portanto, que o “movimento é ontologicamente, epistemologicamente e metodologicamente gerador de afetividades” (IARED, 2018, p.186), tal experiência desperta a capacidade lúdica e criativa do ser humano, sendo, o pano de fundo para a geração de novos conhecimentos.

FIGURA 16 – AME A NATUREZA: DESENHADO POR CAROLINA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Esses aspectos corroboram com a pesquisa de Iared (2015) quando afirma a necessidade de que a experiência estética ocorra fora do ambiente formal de educação, sendo as áreas verdes estratégias efetivas para educação ambiental e com um grande potencial educador.

Alberto (2017) alerta para o fato de que mesmo se estas estruturas são (fossem) idealizadas e instaladas a partir de uma intenção educativa, sem uso ou apropriação por parte da população não há como sua funcionalidade educativa se concretizar, sendo necessária, assim a “(re)construção de uma nova ambientação provocativa dos corpos, emoções e mentes daqueles que fazem uso do espaço, no sentido de que se estimulem novas sensações e descobertas” (ALBERTO, 2017, p.309).

6.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA 1ª ETAPA

Os dados coletados a partir da aula em sala, do questionário e da primeira caminhada foram organizados para fins de análise em quatro grupos distintos, de acordo com as características em comum que emergiram da aplicação de cada um desses instrumentos de coleta de dados. Os grupos definidos foram: referenciais antropocêntricos ou duais; pertencimento e compreensão ambiental; experiências sensoriais e valores; aprendizados.

6.3.1 Referenciais antropocêntricos ou duais

Os referenciais antropocêntricos ou duais aparecem fortemente nas respostas ao questionário, principalmente ao que se refere à questão número oito “na tua opinião, por que são importantes os espaços verdes (arborizados) na cidade?”. A maioria das respostas é centrada no bem-estar e na saúde humana, onde os espaços verdes não são vistos como um bem em si mesmos, mas seu valor está naquilo que oferece aos seres humanos, ou seja, saúde, ar, lazer etc. Já em uma perspectiva dual, tem-se o verde em oposição ao cinza, o meio ambiente em oposição à urbanização, a natureza à cidade. Essas considerações se evidenciam nas respostas abaixo:

*Para não prejudicar a **nossa saúde**. Porque são as árvores que produzem **nosso ar** (Isabela).*

*Para **lazer e fugir um pouco do cinza da cidade** (Bento).*

*Para a **nossa saúde**, pois as árvores nos ajudam na **nossa respiração e deixam a cidade mais bonita** (Júlia).*

Estas e outras afirmações que podem ser visualizadas no quadro 3, refletem o que Carvalho, Farias e Pereira (2011) chamaram de “mal-estar civilizatório”, onde o mal-estar e o sofrimento aparecem frequentemente relacionados à vida urbana e à civilização. Para os autores, na narrativa ecológica este sofrimento estaria associado ao afastamento da ordem natural e ao desrespeito aos limites da natureza. Desse modo:

segundo a visão ecológica, a ferida planetária que representa nossa civilização poderia ser “curada” ou pelo menos mitigada em seus efeitos letais, em um contexto de relações sustentáveis entre sociedade e ambiente baseadas no equilíbrio ecoenergético entre humanos e não humanos (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p. 40).

Na aula realizada com o tema “meio ambiente urbanização”, partimos da questão “o que é meio ambiente para você?”. Mais uma vez, acentuou-se como a perspectiva dicotômica está arraigada no imaginário coletivo, pois nas respostas preponderaram elementos naturais tais como, árvores, florestas, natureza, rios, animais, grama, flores e jardim. Ao contrário, quando foi abordado o conceito de urbanização, os elementos que se sobressaíram foram aqueles associados à ação ou presença humana, tais como prédios, casas, sociedade, carros, comércio, pessoas, cidades.

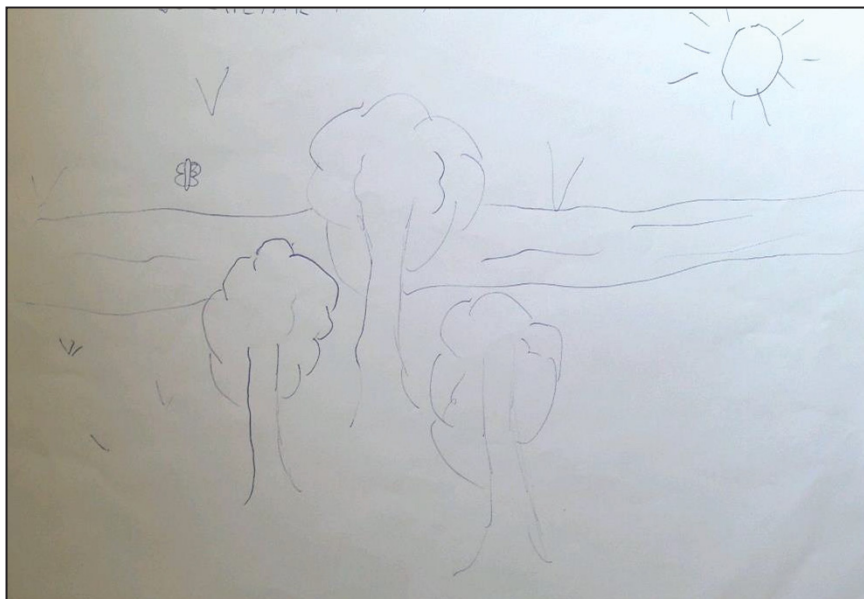
Uma afirmação que nos chama a atenção pelo seu aspecto dual é a afirmação de Bento, no seu relato após a caminhada:

*“Essa aula em campo só provou ainda mais que o maior problema do meio ambiente é o ser humano e os únicos que podem solucioná-lo são os seres humanos, essa é a grande ironia. **Não podemos deixar o meio ambiente dominar, porém não podemos deixar os humanos dominarem também, o ideal seria um equilíbrio**”.*

A colocação de Bento sobre a dominação do meio ambiente pelo ser humano ou do ser humano pelo meio ambiente, remete à profunda dicotomização entre ser humano e natureza. Estes são vistos como duas realidades antagônicas, fruto do uso das lentes que herdamos para enxergar o mundo a partir do pensamento moderno (CARVALHO, 2017). O equilíbrio sugerido por Bento no final de sua colocação, passa pela cura da ferida entre natureza e cultura, cura possível através da instituição de um *habitus* ecológico (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Também Arthur e Lucas (FIGURAS 16 e 17) reproduzem esse aspecto antropocêntrico e dual nos desenhos feitos após a caminhada.

FIGURA 17 – A NATUREZA NO SÍTIO CERCADO: DESENHADO POR LUCAS



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

FIGURA 18 – A NATUREZA NO SÍTIO CERCADO 2: DESENHADO POR ARTHUR



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

É interessante notar que nos dois desenhos encontramos as árvores, o sol e o rio, elementos do mundo mais que humano (PAYNE, 2013) que possibilitaram a vivência daquela manhã. No entanto, não encontramos nenhum traço de presença humana, não há pessoas e nem mesmo os mobiliários das praças, o que reflete a

difficuldade de reconhecer que os elementos naturais não se encontram isolados no ambiente urbano e fazem parte de uma mesma realidade: a cidade.

6.3.2 Pertencimento

Grün (2008) argumenta que para existirem práticas mais ecologicamente orientadas é necessário que nos “sintamos em algum lugar”. Tal postura é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano. O lugar, conforme Carlos (2007, p.18), é:

A rua, a praça, o bairro, — espaços do vivido, apropriados através do corpo — espaço públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir aquele do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras dos passeios, etc.

Nas respostas ao questionário, quando indagados sobre o que observam no trajeto de casa até à escola (questão 4), os elementos que mais se destacam são casas, lojas e carros. Quanto à existência de áreas verdes no trajeto, oito estudantes responderam assertivamente, no entanto, destes somente dois dizem usufruir destes espaços.

Esses dados podem revelar duas situações: a primeira é que pode ser que a percepção dos alunos seja atraída mais para os elementos artificiais, por ser esses elementos mais valorizados dentro da sociedade urbana. A segunda é que efetivamente no trajeto percorrido eles não encontrem a presença de áreas verdes. Os dois casos corroboram para que haja um fraco sentido de pertencimento, por parte dos estudantes, às áreas verdes do bairro.

Com relação à aula (sobre meio ambiente e urbanização), o não reconhecimento das fotografias das praças do bairro demonstra a pouca familiaridade com estes espaços por parte dos estudantes e, conseqüentemente, um baixo ou nenhum senso de pertencimento a estes lugares que teoricamente fazem parte do seu cotidiano.

Em contraposição, o sentido de pertencimento vem evidência em alguns relatos após a caminhada, onde aparecem as expressões “meu”, “nosso”, “nossa”, como os que seguem:

*“Minha manhã foi de aprendizado, descobri um pouco mais sobre o **meu bairro** (Sítio Cercado) e a natureza, descobrimos coisas infelizmente ruins com **a nossa natureza** que nós mesmos causamos e que podem piorar bem mais se não mudarmos isso imediatamente” (Laura).*

*“Nossa manhã foi muito boa, porque pudemos aprender várias coisas sobre a **nossa natureza na cidade**. Gostei muito porque pudemos sair da nossa rotina e conhecer vários lugares, histórias e pessoas. Muito obrigada por essa experiência e espero que possamos ter mais experiências como essa” (Camila).*

A partir desses relatos é possível validar a afirmação de Myers (2011) de que o sentido de pertencimento pode ser resgatado através de práticas de criação de identidade que fazem parte das experiências cotidianas, das quais destacamos a caminhada pelo próprio bairro. Desta forma, pode-se inferir que a metodologia da caminhada é o meio mais eficaz para captar o sentido de pertencimento, em detrimento dos outros dois utilizados nesta pesquisa, ou seja, caminhar suscita o pertencimento à paisagem.

Como visto, durante a caminhada, os estudantes puderam compartilhar suas próprias narrativas sobre o bairro. McClaren (2009) afirma que, é necessário dar espaço para que as narrativas urbanas dos alunos façam parte da experiência escolar, para que assim estes possam revisitar suas suposições e ideias de como as cidades funcionam. E ainda, “ao incluir o conhecimento local e o senso de lugar das pessoas urbanas na narrativa da educação ambiental, damos abertura para desenvolverem projetos de ação em nível local” (McCLAREN, 2009, p.305, tradução nossa).

6.3.3 Experiências sensoriais e valores

Com base nas respostas da oitava questão se pode destacar alguns elementos que remetem às experiências sensoriais e valores associados à importância das áreas verdes nas cidades. Por exemplo, as afirmações de Laura, Felipe e Luíza ressaltam serem estes espaços que possibilitam o contato, a conexão e o convívio com a natureza. E ainda, Luíza e Luciana associam as áreas verdes à sensação de calma, vida e paz, como se pode ver a seguir:

*“São importantes, pois são espaços para as pessoas conviverem com a natureza que não é vista tão espalhada pela cidade e pela **calma** que os espaços tão bonitos trazem” (Luíza).*

*“É muito bonito, traz uma sensação de **vida, paz**” (Luciana).*

O corpo responde aos movimentos do mundo, e esta resposta pode se dar através da produção de valores éticos e estéticos com relação ao outro e o mundo. Observou-se isto durante a caminhada, como quando Sofia se ofereceu para carregar a sacola de Carolina (colaboração) ou no momento do lanche, onde os estudantes compartilharam o que possuíam com quem não havia trazido (solidariedade e partilha). Também o compartilhamento de conhecimentos acerca do bairro foi vivenciado em vários momentos, demonstrando a relação de horizontalidade e reciprocidade despertada durante a caminhada.

O diálogo com os estudantes durante a caminhada foi um enriquecimento mútuo, corroborando, assim, com a afirmação de Ingold (2016) de que o conhecimento é coproduzido a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros, não consistindo em proposições sobre o mundo, “mas em habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta (INGOLD, 2016, p.407).

As experiências sensoriais também foram identificadas em vários momentos durante a caminhada. Destacamos o interesse de Diogo, que deixou os fones de ouvido de lado e mergulhou na experiência, o encantamento de Carolina com as flores da praça e o incômodo de Gabriel pelo lixo jogado no chão. A escolha do local para o lanche também foi resultado de uma experiência sensorial, pois a presença do “mau-cheiro” nos “repeliu” para longe dele, demonstrando que aquilo que sentimos com relação ao ambiente, determina as nossas escolhas, a começar de um local para se sentar.

A resposta corporal dos estudantes ao ambiente na hora do lanche remete ao termo *affordance* de Gibson (1979)⁴⁰, em inglês o verbo *to afford* significa proporcionar, propiciar, fornecer. No entanto o uso da palavra *affordance* enquanto

⁴⁰ GIBSON, J. J. The ecological approach to visual perception. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1979.

substantivo não se encontra no dicionário, Gibson deu significado próprio ao termo (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006).

Affordances são exatamente as possibilidades oferecidas pelo ambiente a um agente particular, ou seja, superfícies possibilitam locomoção, alguns objetos possibilitam manuseio e outros animais possibilitam interações sociais. Quando um sujeito percebe superfícies, objetos e animais, ele percebe *affordances*. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006, p.121).

A partir do conceito de *affordance* de Gibson, a percepção não é propriedade do cérebro ou da mente (exclusivamente), mas ecológica, resultado da interação recíproca entre agente e ambiente (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006).

6.3.4 Aprendizados

O quarto elemento que se destacou em nossa análise foram os aprendizados. Dos nove estudantes que optaram por fazer o relato da experiência da caminhada em forma de texto, sete afirmaram que a manhã foi fonte de novos aprendizados e conhecimentos. Retomamos aqui alguns dos relatos feitos pelos estudantes após a caminhada pelo bairro e que foram apresentados no QUADRO 4:

*“Minha manhã foi de **aprendizado**, descobri um pouco mais sobre o meu bairro (Sítio Cercado) e a natureza, descobrimos coisas infelizmente ruins com a nossa natureza que nós mesmos causamos e que podem piorar bem mais se não mudarmos isso imediatamente” (Laura).*

*“Achei a nossa manhã muito legal, gostei muito porque saímos um pouco da nossa rotina. **Aprendemos** muitas coisas que normalmente **na sala não aprendemos ou não prestamos atenção**” (Isabela)*

*“Achei nossa manhã muito ‘top’. **Aprendemos**, nos divertimos, saímos da rotina, nos fez ver o mundo de outra forma, pensar de outra forma e até mesmo **levar os aprendizados para a nossa vida**. Todos nós precisamos de um tempo assim, pra nos distrairmos e pensar mais sobre o que realmente importa. Queria agradecer por essa experiência que vivi, gostaria de viver ela mais vezes” (Júlia).*

*“Nossa manhã foi muito boa, porque pudemos **aprender** várias coisas sobre a nossa natureza na cidade. Gostei muito porque pudemos sair da nossa rotina e*

conhecer vários lugares, histórias e pessoas. Muito obrigada por essa experiência e espero que possamos ter mais experiências como essa” (Camila).

Os dados corroboram com a ideia de que a experiência estética tem um grande potencial educativo. Conforme Duarte Júnior (2000), ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido” por meio da nossa sensibilidade e percepção que nos permitem acessar a realidade que nos cerca com seus sons cores, sabores, texturas e odores.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1994, p.3).

É necessário, portanto, criar espaços para que as experiências corporais com o mundo vivido aconteçam na escola. Assim, pelo modo como o sujeito responde ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e dando sentido ao que acontece, nasce o “saber da experiência” (LARROSA, 2002), um saber que é visceral, pois tem o corpo como fonte e lugar da aprendizagem.

Nesse processo a função do educador é imprescindível, sendo sua vocação despertar sonhos, produzir questionamentos e gerar emoções nos aprendizes (DUARTE JÚNIOR, 2000). É, ainda criar situações dentro de um contexto ambiental para que haja uma sensibilização a certos aspectos do mundo, por meio de uma aprendizagem por *redescobrimento dirigido*:

O processo de aprendizagem por redescobrimento dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder “pegar o jeito” da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010, p.21).

Em um trabalho realizado em 2016, Carvalho e Mhule discutem sobre os limites da aprendizagem no âmbito da educação formal e apontam, a partir de três exemplos, como a rigidez dos processos educativos de ensino e aprendizagem encerram, muitas vezes, a experiência educacional dentro de uma “caixa”:

O ensino formal está intimamente relacionado com o aprender dentro de uma sala de aula, alunos sentados em suas classes e o professor em pé expondo o conteúdo. Contudo, aprender sem o enquadramento do espaço-tempo da escola e sua arquitetura dos espaços e dos gestos, remete ao movimento da

caminhada onde ser aprendiz é estar no mundo (CARVALHO; MHULE, 2016, p.35).

Para as autoras, o modelo de ciência que predomina nas universidades subvaloriza outros elementos como a estética, a crença, os saberes locais e tradicionais, os sentimentos e emoções. A partir dos exemplos expostos, Carvalho e Mhule (2016) propõe uma ciência generosa, onde as práticas adotadas valorizem mais a atenção do que a intenção e promova a abertura para a experiência.

A educação ambiental, implicando numa nova visão (filosófica e científica) acerca de nossas relações com o planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana (DUARTE JÚNIOR, 2000). Os relatos transcritos acima evidenciam como o aprendizado pode e deve superar os limites do espaço escolar formal, ser prazeroso e vinculado à vida cotidiana.

2ª ETAPA: CONHESENDO O JARDIM BOTÂNICO

6.4 ENCONTROS PROPORCIONADOS PELA CAMINHADA

O dia amanheceu meio nublado na capital paranaense. Titubeei⁴¹ um pouco, mas pensei “a chuva também faz parte da experiência estética!”.

Dirigi-me ao colégio convicta de que, com a relação de confiança e proximidade estabelecida com os estudantes, eles topariam também essa aventura. Tínhamos disponível o horário do turno escolar matutino (das 7h30min às 11h50min), até nos organizarmos, deixamos a escola por volta de 7:45 da manhã, nesse horário tem bastante trânsito na cidade. Demoramos uma hora até chegar ao Jardim Botânico, onde os monitores do Projeto Expedições Geográficas nos esperavam.

Ao contrário do que pensei, o tempo (meteorológico) se manteve estável e a temperatura entorno de 25°C. Devido à distância, possuíamos duas horas para permanecer no Jardim Botânico e, para tanto, estabeleci previamente um roteiro que desse conta de contemplar alguns pontos significativos, isto é, que lhes desse uma visão geral do Botânico no tempo que tínhamos disponível e proporcionassem a experiência direta com a natureza. Nos reunimos na entrada principal, onde fica o

⁴¹ Aqui retomo o uso da primeira pessoa.

estacionamento, fizemos uma grande roda e todos se apresentaram. Propus uma atividade de entrosamento⁴², nos demos as mãos e todos fomos convidados a dizer uma palavra que representasse o que esperávamos daquela manhã. As palavras mais citadas foram *aprendizado, alegria e natureza*.

Demos início à nossa caminhada em direção à estufa, mas antes, alguém sugeriu que fizéssemos a foto de grupo enquanto ainda estávamos “bonitos”. Foram-se alguns minutinhos até todo mundo se posicionar no arco de entrada (FIGURA 19) e demos prosseguimento à caminhada.

FIGURA 19 - INÍCIO DA CAMINHADA: ARCO DE ENTRADA DO JARDIM BOTÂNICO



FONTE: A Autora (2019)

Paramos em frente à estufa e uma das monitoras do Expedições nos falou sobre o projeto e inauguração do Jardim Botânico e a inspiração da arquitetura da estufa no palácio de cristal de Londres, símbolo da modernidade inglesa. Infelizmente a estufa há alguns meses se encontrava em reforma e não estava aberta para a visitação.

Seguindo o nosso percurso, fomos a uma área denominada de *araucarieto*, assim chamada por ser um pequeno bosque que reproduz a floresta com araucárias. Uma característica do Jardim Botânico é ter as plantas catalogadas por um código, que se encontra em uma plaquinha próxima a cada árvore, expliquei aos estudantes como encontrar as árvores e lancei o convite: vamos escolher uma árvore e encontrar com ela!

Os nomes catalogados são nomes científicos, aos quais não estamos habituados, sugeri que fizessem uso de seus celulares para fotografar o painel com o

⁴² Lembrando as recomendações de Mendonça (2017).

nome das árvores, isso ajudaria a lembrar na hora que ela fosse encontrada. Mas o desafio maior era ir ao encontro da nossa árvore, descalço! Nem todos se sentiram confortáveis e não quiseram aderir à proposta, achei importante respeitar a decisão de cada um. Foram cinco os estudantes que não tiraram seus calçados, mas que, no entanto, foram ao encontro da sua árvore. Apesar do desconforto inicial aos poucos todos se envolveram na busca pela árvore.

Também eu fui procurar a minha, a *Cedrela fissilis*, que até então não significava nada para mim. Seu código era Gg13 e ao encontrá-la fui procurar no celular seu nome popular e descobri que, no Paraná, ela é conhecida como cedro-rosa ou cedrinho e seu lenho é usado para perfumar ambientes. De fato, a casca do cedro tinha um cheiro “refrescante”!

Após encontrar o cedrinho, pude testemunhar outros dois encontros o de Laura e Luíza com a erva-mate (*Ilex paraguarienses*) e o de Camila, Eduarda e Vitória com o carvalho (*Roupala*). Laura e Luíza se admiraram com o tamanho da erva-mate, esperavam que a árvore fosse mais imponente, ficaram surpresas ao cheirar a sua folha, pois em nada se assemelhava ao cheiro da erva processada para se fazer o chimarrão (FIGURA 20).

Camila, Eduarda e Vitória ficaram desapontadas quando o carvalho as encontrou, era tão magricelo e comprido que nem parecia uma árvore, provavelmente se tratava de um indivíduo jovem (FIGURA 21). Teoricamente todas as árvores apresentadas no painel de entrada do *araucarieto* deveriam estar presentes no bosque, no entanto, a árvore de Larissa e Júlia não se permitiu encontrar, o que as deixou desapontadas.

FIGURA 20 – LUÍZA, LAURA E A ERVA-MATE



FONTE: A autora (2019)

FIGURA 21 - CAMILA, EDUARDA, VITÓRIA E O CARVALHO.



FONTE: A autora (2019)

A caminhada sob o pequeno bosque durou cerca de meia hora e foi o momento de maior envolvimento do grupo, mesmo depois de terem se encontrado com a árvore,

muitos continuaram passeando e explorando o local. Observei Luíza que corajosamente tinha se despido de seus calçados, mesmo tendo uma forte alergia a picadas de insetos. Luíza continuava atentamente sua investigação com os pés, com os olhos e com as mãos, os detalhes não lhe passavam despercebidos.

Ao encontrar um estróbilo caído no chão e algumas folhas de araucária, Luíza indagou a uma monitora que estava por perto do que se tratava e ela lhe explicou como se dá a reprodução das árvores gimnospermas e porque as araucárias tinham espinhos e não folhas.

Seguimos a caminhada atravessando o jardim de estilo francês rumo ao bosque que é delimitado por uma cerca e não pode ser acessado. Paramos debaixo de uma sombra e ouvimos dois monitores nos explicarem sobre o que são áreas de preservação ambiental, as características da floresta ombrófila mista e os motivos daquela área ser preservada. Atrás de mim, escuto cochichos e vejo Bento brincando com uma carcaça de algum inseto encontrado no chão e Isadora mexendo em uma teia de aranha que estava na árvore ao lado dela.

A explanação dos colegas motivou uma discussão entre todos, pois apesar de estarmos diante de um remanescente da floresta não podíamos acessá-la. Beatriz comentou que seria muito mais divertido passearmos dentro do bosque e, a partir do seu comentário tivemos a oportunidade de dialogarmos que nem sempre a relação ser humano e meio ambiente se dá de forma equilibrada e que essas medidas foram tomadas para preservar principalmente os olhos d'água que se encontram no interior do bosque.

Continuamos a caminhada em direção ao grande lago. À margem do lago, onde inicia a passarela, mais uma vez uma sombra nos atraiu. Duas monitoras nos contaram sobre o planejamento urbano de Curitiba, neste momento alguns optaram por ficar em pé e outros se sentaram. Bento se sentou nas raízes da árvore e observava a distância o que estava acontecendo, Beatriz, Isadora e Vitória se distanciaram do grupo e ficaram bem pertinho do lago observando os peixes e as tartarugas.

Após alguns minutos de explanação, nossa atenção foi desviada da explicação das monitoras, pois avistamos uma tartaruguinha que foi pega por um senhor que passeava por ali com uma menina (talvez sua filha), as meninas que estavam próximas ao lago não resistiram e se aproximaram para tocá-la. Quando os colegas se deram conta da presença da visita ilustre, a personagem se tornou mais

interessante que o diálogo que estava acontecendo sobre a distribuição das áreas verdes em Curitiba, com exceção de Laura e Luíza, todos quiseram ao menos tocar na tartaruga, inclusive eu (FIGURA 22).

FIGURA 22 – A PRESENÇA DA TARTARUGA



FONTE: A autora (2019).

Ela parecia assustada com tanta gente ao seu redor e não se atrevia a colocar a cabeça para fora do casco. Depois de ser tocada por muitas mãos, a tartaruga resolveu fazer xixi para o espanto de Juliana que a segurava naquele momento. Juliana entregou a tartaruginha a um dos colegas que a devolveu em segurança ao lago.

O horário estava avançado e tivemos que acelerar o passo para chegar até o ônibus, às 11h pontualmente deveríamos deixar o Botânico, para chegar em tempo à escola. Com um pequeno grupo acabamos nos distanciando dos demais e chegamos antes ao estacionamento, para Juliana e Larissa a visita ao Jardim Botânico não estaria completa sem a experiência de rolar na grama e, enquanto esperávamos os demais colegas, as duas se divertiram rolando na grama. Devido ao horário, desta vez tivemos que deixar para fazer o lanche dentro do ônibus.

6.4.1 Os sentidos e a experiência

Iared e Oliveira (2017) sugerem que algumas atividades podem ser elaboradas com o intuito de se desapegar ainda que por pouco tempo dos acessórios tecnológicos que nos dão conforto no nosso dia-a-dia, a fim de trabalhar com a

sensibilidade nas atividades de educação ambiental. Durante a prática do *walking* no Jardim Botânico, o convite a liberar-se dos calçados deixou alguns estudantes desconfortáveis e os levou a não aderirem a proposta.

Não se pretende afirmar que uma experiência é melhor ou pior do que a outra, mas que cada uma é única. Nem sempre estamos abertos para receber o que a natureza oferece, porém é necessário respeitar o tempo de cada um e deixar livre para que possam fazer a sua própria experiência da natureza.

Payne e Wattchow (2009) propõe uma pedagogia lenta (*slow pedagogy*) que enfatize o papel do (s) corpo (s) nas experiências de aprendizagem. Para os autores uma resposta à crise ecologicamente problemática da humanidade passa por uma mudança da “mente que aprende” à uma corporeidade ativa, interagindo e se relacionando com outros corpos (humanos e não humanos).

Os seres de hoje precisam viver simultaneamente os ritmos cíclicos pré-modernos do tempo corporal e cosmológico natural, bem como as orientações modernas e pós-modernas ao tempo.(...) A falta de tempo, com todas as suas consequências para o bem-estar do corpo, no espaço e na natureza, é um inimigo que pode ser (des) reconstruído em alguns espaços educacionais por meio da promulgação, ou práxis, de uma teoria intercorporeal ecocêntrica inteligente, da experiência pedagógica (PAYNE; WATTCHOW, 2009, p.29).

Essa “pausa” no tempo para uma educação (ambiental) experiencial a partir de uma ecopedagogia lenta convida os educadores a um olhar mais atento para a centralidade do corpo no processo de aprendizagem e informa de maneira mais produtiva a pesquisa na construção lenta de um senso de lugar.

Nossos pés são a superfície de contato mais imediata com o nosso entorno, mas quase sempre eles estão “protegidos” pelos calçados (marca da civilização), nos tempos modernos somos pouco habituados a caminhar descalço e a experiência tátil acaba sendo limitada ao uso das mãos. No ambiente urbano, muitas vezes, a sujeira e o risco de ferir os pés corroboram com esta situação.

Conforme Ingold (2015), os espaços verdes urbanos são planejados, muitas vezes, para serem vistos, contemplados e não para serem explorados pelos pés, as superfícies pelas quais se pode andar devem permanecer intocadas pela presença humana.

Conforme as pessoas, no curso de suas vidas cotidianas, fazem o seu caminho a pé por um terreno familiar, assim os seus caminhos, texturas e contornos, variáveis através das estações do ano, são incorporados em suas

próprias capacidades corporificadas de movimento, consciência e resposta (Ingold, 2015, p. 90).

Na experiência do caminhar, todo o corpo se coloca em movimento numa disponibilidade para estar em conexão com o ambiente no qual estamos inseridos. Ingold (2015, p. 90) afirma que andar é uma atividade altamente inteligente e essa inteligência se distribui por todo o campo de relações compostas pela presença do ser humano no mundo habitado.

Os encontros vivenciados demonstram a existência de uma relação de correspondência entre o movimento do corpo e o ambiente, ao encontrar a erva-mate, por exemplo, Luíza e Laura se sentiram convidadas a cheirar as suas folhas. Mesmo se a experiência estética de Camila, Eduarda e Vitória, em relação ao carvalho, foi de desapontamento elas desejaram tirar uma foto com ele.

Ingold (2016) propõe o termo correspondência para designar a composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros. Isso também explica a minha postura enquanto pesquisadora, ao invés de ficar de fora observando os estudantes também eu me coloquei na experiência de encontrar a árvore, pois “praticar a observação participante é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente” (INGOLD, 2016, p.409).

Conforme Larrosa (2002, p. 24) “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” e expor-se impõe sempre risco, vulnerabilidade. Nem sempre a experiência atinge as expectativas do sujeito, mas sempre é uma possibilidade de transformação. Assim foi com Larissa e Júlia, que apesar de não terem encontrado a árvore que buscavam (ou terem sido encontradas por ela), se deixaram interpelar pela experiência da busca e transformar por ela.

6.4.2 Percepção da presença – um mundo mais que humano

De acordo com Borges (2014) vivemos e aprendemos em um mundo que é mais que humano⁴³ e a partir dessa compreensão é necessário que se reconheça o papel da materialidade na construção das aprendizagens e na experiência pedagógica que acontece nos lugares. O autor não nega que a aprendizagem é social, porém, reforça que “aprender em um mundo mais que humano nos leva ao simples deslocamento da atenção para essas presenças nas práticas de educação ambiental que acontecem entre lugares” (BORGES, 2014, p.56).

A narrativa escrita a partir do *walking* realizado no Jardim Botânico procurou evidenciar as materialidades presentes a partir da natureza ecocêntrica da experiência estética na natureza (PAYNE, 2013). Durante a caminhada foi possível perceber e testemunhar a materialidade dos sons, paisagens, texturas e cheiros do mundo mais que humano, pois “todos estavam experienciando aquele tempo e lugar e que só se tornou aquele tempo e lugar porque a materialidade dos humanos e do mundo mais que humano oportunizou” (IARED, 2017, p.574).

A narrativa demonstra como durante a experiência do caminhar nossos corpos estão sempre interagindo de forma relacional por meio do movimento e que quando o corpo se dispõe a se conectar com a natureza, essa se revela de múltiplas maneiras. Na verdade, corpo e mundo são uma mesma realidade que se resume no que Merleau-Ponty (1968) definiu com a noção de carne:

Meu corpo é feito da mesma carne (flesh) que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente, (o sentido a um tempo auge de subjetividade e auge de materialidade), encontram-se na relação de transgressão e encadeamento (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 248 tradução nossa).

A experiência de caminhar no Jardim Botânico possibilitou a integração de mente~corpo a partir de encontros e percepções de diferentes objetos e corpos, permitiu a percepção da presença de “outros” (mais que humanos), que em seu

⁴³ O autor usa essa estratégia para escapar da distinção entre o mundo dos humanos e dos outros (não humanos), pois cada qual em suas singularidades habitam um mesmo. Para ele, falar em humanos e não humanos inventaria outro duplo, portanto é necessária a compreensão de que estamos em um mundo que é mais que humano habitado por outros seres (coisas).

manifestar-se foram sujeitos do processo educativo, ora com sua presença, ora com sua ausência.

O estróbilo encontrado por Luíza possibilitou que ela descobrisse como as araucárias nascem, a carcaça encontrada por Bento indica a ausência de um inseto que já esteve vivo, a teia de aranha que atraiu a atenção de Laura revela que pequenos seres também têm sua morada. A tartaruguinha, que com sua timidez atraiu os olhares e mãos de quase todos do grupo, veio nos lembrar com sua presença que todos os seres têm um lugar nesse imenso *Oikos* e “devem ser respeitados em todas as suas formas e maneiras de existir” (RIO DE JANEIRO, 1992).

A prática do *walking* reforça a ideia de Ingold (2010) de que o conhecimento não se constrói pela transmissão de um acúmulo de representações, mas por meio de uma *educação da atenção*, onde dentro de contextos ambientais específicos os sujeitos desenvolvem seus conhecimentos a partir de suas próprias ações e percepções incorporadas.

É a partir do engajamento sensorial que o mundo mais que humano pode se revelar e despertar formas éticas e afetivas de ser e estar no mundo. Conforme Iared, Oliveira e Payne (2016) afirmam, viabilizar processos educativos mais profundos e entendimentos mais significativos do mundo da vida em que os atores realmente vivem é uma das maiores contribuições da (eco) fenomenologia hermenêutica.

3ª ETAPA: O JARDIM DA ESCOLA

6.5 A EXPERIÊNCIA TRANSFORMA!

Após várias tentativas conseguimos marcar nossa entrevista para o dia 19 de dezembro, a professora me disse que eu poderia chegar à escola em qualquer horário, desde que fosse pela manhã. Me dirigi à escola que dista uns 20 minutos de carro da minha casa, pronta para fazer uma caminhada, levei inclusive capa de chuva, pois parecia que ia chover. Cheguei à escola por volta de 10h40min, curiosa por saber qual seria o local e roteiro que a professora tinha escolhido para realizarmos o *walking interview*.

Eu a encontro no pátio da escola e pergunto para onde iremos, a professora me diz que escolheu o jardim da escola para a realização da atividade. Fiquei

surpresa, mas ao mesmo tempo entusiasmada com a ideia de vivenciar este ambiente, pois durante a pesquisa gostaria de ter realizado alguma prática com estudantes no jardim da escola, mas devido ao cronograma escolar, não foi possível. Começamos a caminhar espontaneamente e antes de qualquer pergunta ela já foi me explicando o motivo da escolha do local...

Este espaço é muito importante para ela, pois foi um “cantinho” da escola que ela “brigou” para que existisse e ajudou a construir, por isso se sente parte deste espaço, assim como este espaço faz parte dela. A professora sente a importância de ter um espaço verde para que os professores possam estar nos intervalos e relaxar um pouco, já que a profissão exige muito fisicamente e psicologicamente. No período frutífero, é possível comer as frutas que o pequeno pomar produz, alguns corajosos até sobem nas árvores.

A professora foi diretora da escola de 2006 a 2011 e nesse período pôde contribuir para que muitas melhorias acontecessem. Comentei com a professora que essa característica da escola tinha me chamado a atenção desde o início, pois foge um pouco do padrão das escolas onde há predominância do concreto.

Convivi bastante com a professora durante o ano de 2019, pois toda semana eu estava na escola. No entanto, nos dois últimos meses da pesquisa, estabelecemos uma relação de amizade que não existia antes. Desse modo, quando elaborei o roteiro para a entrevista, pensei em algo que pudesse apresentar um pouco da vida da professora, principalmente como profissional. Mesmo com um roteiro previamente elaborado, a conversa seguiu de modo muito espontâneo.

Debaixo das árvores, com aquele perfume das plantas molhadas pela chuva, a professora me contou que nasceu numa cidade do interior do Paraná chamada Pinhalão, tinha uma casa grande com um grande pomar que ela e os irmãos cuidavam e construíam suas casinhas na árvore. Seu grande sofrimento era o período das podas, pois ela não entendia o motivo de as árvores serem podadas. Filha de pais japoneses, desde cedo aprendeu que a natureza tem muito a ensinar, por exemplo, o poder da superação e da resistência.

Quando perguntei como se deu a escolha de sua profissão, ela se emocionou e seus olhos ficaram mareados de lágrimas, respirou profundamente e me disse “eu queria mudar o mundo, o conhecimento pode transformar as pessoas!”. Apesar de não ser moradora do bairro, a professora tem um grande envolvimento com a comunidade, conhece cada rua, se sente pertencente a ele. São 22 anos de

Hasdrubal, por isso a professora conhece famílias inteiras e as suas condições sociais e econômicas. Para ela, a função da escola é quebrar as barreiras culturais e a função do professor é a de ajudar a sonhar e dar esperança.

Com todos esses anos vividos na mesma escola, a professora teve a oportunidade de assistir às muitas mudanças ocorridas no bairro. Seus primeiros anos ali foram bem difíceis, pois ela morava longe e trabalhava em quatro escolas diferentes, tinha dias que sua refeição era pão (feito pelas “tias” da escola) com doce de abóbora que ela mesma plantava em um terreno atrás da escola. A Avenida Izaac Ferreira da Cruz (principal rua do bairro) não era asfaltada e grande parte dos terrenos eram baldios, as pessoas ainda podiam pescar e se banhar nos rios.

O “desenvolvimento” trouxe várias consequências, o poder aquisitivo aumentou, mas também a desigualdade e os problemas ambientais, os rios foram os que mais sofreram com isso tudo. A explosão demográfica levou a um empobrecimento das relações interpessoais e do sentido do cuidado para com o que é de todos, perdendo o senso da coletividade.

Com relação ao uso das praças do bairro, a professora afirmou que a comunidade usa muito pouco, justamente porque algumas delas se tornaram perigosas pelo modo como foram apropriadas por uma parcela da população. Segundo ela, as escolas se apropriam muito pouco desses espaços e acabam contribuindo para que essas coisas “erradas” aconteçam. Além disso, nas escolas por onde passou, em geral, não existem projetos sérios de educação ambiental e os professores são, em sua maioria, apáticos ao tema, refletiu, demonstrando o seu descontentamento.

Possibilitar experiências fora do contexto escolar exige trabalho e implica responsabilidade, custos. Com pesar, a professora afirmou que ela é a única da área de Geografia na escola a ter interesse por esse tipo de prática e que recentemente um estudante do terceiro ano, que está saindo da escola, disse que tudo o que ele conhece de Curitiba foi por causa dela. Isso, que poderia ser visto como um reconhecimento pelo seu trabalho, pelo seu empenho, a entristeceu, porque se vê que os estudantes não buscam viver essas experiências por iniciativa própria.

Ainda me falando sobre a responsabilidade de levar os alunos para fora do espaço escolar, a professora se distraiu com um besouro que caminhava pelo gramado e apontando para ele me disse que existem muitos insetos e muitas aves que habitam esse espaço. Realmente, eu tinha apenas observado algumas cascas de

ovos no chão, provavelmente tinham caído de algum ninho localizado nas árvores sobre nossas cabeças.

Quando indaguei sobre as contribuições das experiências vivenciadas durante a pesquisa para a sua prática, a professora me disse que reavivou nela a esperança, pois percebeu que não está sozinha. De início lhe parecia muito simples: caminhar, perceber, sentir, observar..., “mas é mudando a percepção que mudamos o mundo! Os alunos nunca vão se esquecer que eles caminharam descalço no Jardim Botânico!”. Ela me disse que o grande aprendizado foi “que na liberdade, as coisas vão surgindo, talvez, muito mais forte do que no fechado (...), a liberdade é sempre melhor!”.

A professora ainda afirmou se sentir transformada após esses meses de pesquisa e deseja que todos que tiverem a oportunidade de passar por experiências desse tipo possam sair delas transformados. Após nossos mútuos agradecimentos, nos despedimos, deixei o Hasdrubal me sentindo também transformada!

FIGURA 23 - CAMINHADA COM A PROFESSORA



FONTE: A Autora (2019)

6.5.1 As experiências com/na natureza na infância

As observações realizadas durante o *walking interview* corroboram com as investigações de Horton et al. (2014), Iared (2015) e Hofstatter (2018) que demonstraram que a educação ambiental praticada em lugares abertos, na interação do corpo/ambiente a partir do movimento, contribui significativamente para o fluir das memórias. São reportados a seguir, alguns trechos transcritos da entrevista que demonstram recordações cheias de vida de uma infância em meio à natureza, numa relação de cuidado.

No pomar da casa da Professora, cada árvore tinha um “dono”:

*“Cada árvore frutífera tinha um dono, não era bem um dono de propriedade, mas **um dono de zelo**. E eu tenho lembranças assim, que eu construía exatamente as casinhas e meu grande desespero é que quando chegava exatamente no final do ano, na época certa pra fazer a poda, meu pai contratava sempre algumas pessoas para poder fazer a poda das árvores e, por muitas vezes, eu fiquei de castigo porque eu não conseguia compreender porque que tinha que podar”.*

No pomar da casa da Professora se cultivavam não somente árvores, mas também aves:

*“Meu pai dizia que alguém tinha que plantar para que as aves pudessem comer e a minha mãe, às vezes, falava assim ‘poxa, mas às vezes, eles vem e eles estragam tudo’ e meu pai falava assim ‘**mas alguém precisa plantar para que eles possam se alimentar**’. Sem alimentos a gente não tem as aves aqui, se as aves vêm no quintal é porque tem alimento”.*

No pomar da casa da Professora as lições eram sobre a vida e para a vida:

*Eu acho que a natureza pode ensinar... **sobre a vida!** Meu pai dizia assim, “infelizmente tá envelhecendo, nós temos que substituí-la, porque como a vida ela vai morrer, ela vai deixar de produzir, mas você tem que zelar dela até ela acabar”, porque ele brincava assim, “então quer dizer que quando eu ficar velho, você simplesmente vai me decepar?”. Mas prejudica? Não, não prejudica. A outra planta que vier vai ter que sobreviver em meio a ela, vai ter que se adaptar e vai fazer uso dela também.*

As recordações da professora remetem à afirmação de Merleau-Ponty (1994) de que perceber não é recordar-se, mas através da percepção as experiências são atualizadas e revividas em outros lugares e tempos. Deste modo,

A cada instante de um movimento, o instante precedente não é ignorado, mas está como que encaixado no presente, e a percepção presente consiste em suma em reaprender, apoiando-se na posição atual, a série das posições anteriores que se envolvem umas às outras (MERLEAU-PONTY, 1994, p.194).

Hofstatter (2018) observou, por meio da realização do *walking interview* com nove participantes, que as formas com que eles percebiam suas experiências de infância na/com a natureza, eram incorporadas em suas escolhas atuais. Essa característica também se reflete nos relatos de Professora sobre seu cuidado com a escola e suas práticas escolares.

Como por exemplo, o fato de sentir a necessidade de ter um pequeno pomar dentro da escola, para que, de certa forma, outras pessoas possam experimentar o que ela viveu na infância. Além disso, em sua prática, a professora sempre viu na aula de campo uma ferramenta valiosa para o processo de ensino-aprendizagem e sempre buscou parcerias para que as práticas fora da sala de aula possam ser realizadas, por isso “nunca se afastou da universidade”.

Pode-se observar também, a partir dos trechos transcritos a natureza educadora da experiência com a natureza, onde o conhecimento nasce do viver “*atencionalmente*” com outros – humanos e não humanos (INGOLD, 2016). A natureza pode se revelar quando o corpo se coloca numa posição de abertura para receber o que ela oferece.

Ancorado na fenomenologia de Merleau-Ponty, Grün (2008) afirma que a consciência que temos do mundo é possível porque temos um corpo. Segundo ele, o corpo possui intencionalidade corpórea e é essa intencionalidade que estabelece o elo com o mundo que habitamos. As recordações e memórias ficam inscritas no corpo e esse é o lugar onde processos de educação ambiental podem nos tocar (NEUENFELDT; MAZZARINO, 2016).

6.5.2 As relações afetivas com o lugar - pertencimento

Nesse item procuro aprofundar o vínculo afetivo que a professora possui com a escola e com o bairro, evidenciando importância deste para o seu engajamento socioambiental nas questões do bairro e da escola. A escolha do local por parte da professora evidencia o estreito sentimento de *topofilia*, onde o “ambiente pode não ser

a causa direta da toponímia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida dá forma às nossas alegrias e ideais” (TUAN, 2012, p.161).

*“Eu escolhi esse **lugar**, porque foi o único lugar, assim que eu posso falar de Curitiba que eu pude contribuir para a preservação da área verde, daí não faria sentido ‘ah vamos falar sobre um parque, um lugar aqui próximo!’, não faria sentido, né? Até porque, assim, quando eu falei pra você ‘eu briguei com as pessoas, foi uma briga, porque realmente foi uma briga!’ (...).*

“Eu pertenço a esse bairro! E esse bairro me pertence! Eu faço parte dessa comunidade, eu não moro aqui, mas eu conheço, conheço cada rua. (...) Conheci o bairro Sítio Cercado quando não tinha rua, enquanto era invasão, participei dos movimentos e daí acompanhei exatamente, como que ele se formou, como ele se desenvolveu cada rua que abriu. As lutas inclusive pelo direito de posse das moradias, infelizmente conheci os conflitos, a violência, mas eu aprendi a gostar e a respeitar. Mudou muito a configuração do bairro, mas assim, eu me sinto mais segura aqui do que na minha casa!” (Professora).

Os sentimentos que temos para com o lugar são os mais difíceis de expressar por ser o *locus* das memórias e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 2012). Como apontam Marin e Kasper (2009), as relações que o ser humano estabeleceu com os lugares em que habitou se refletem em suas novas vivências e criam novos significados e imagens, foi o que aconteceu com professora durante o *walking interview*.

A biografia pessoal da professora e suas experiências individuais se confundem com as memórias coletivas (sociais) e histórias espaciais. É possível perceber na fala da professora que o espaço da escola não é somente um lugar de passagem, mas um lugar “habitado” por ela, onde sentimentos e emoções se misturam em um desenrolar de histórias. Para Ingold (2015), nós habitamos o mundo através do movimento onde as coisas são narradas como histórias e os lugares se constituem em um nó de histórias.

Os lugares, portanto,

são delineados pelo movimento, e não pelos limites exteriores ao movimento. Na verdade, é apenas por esse motivo que escolhi me referir a pessoas que frequentam lugares como “habitantes” ao invés de “moradores”. (...)Da perspectiva dos habitantes, portanto, “em todos os lugares” não é espaço. É toda a malha de trilhas interligada ao longo das quais as pessoas vivem suas vidas. Enquanto está na trilha, uma pessoa está sempre em algum lugar (INGOLD, 2015, p. 220)

Para Marin e Kasper (2009), a experiência estética é indispensável para a criação de sentidos de ambiente como sinônimo de lugar habitado e de novas subjetividades e modos de viver, o lugar é a dimensão mais reveladora da existência humana. A experiência estética do *walking interview* possibilitou a reconstituição histórica por parte da professora de suas vivências e relação com a escola e o bairro, dois elementos essenciais no caminho para a (re)sensibilização ambiental. Estar sensibilizado significa estar desperto para as significações afetivas do encontro com o mundo, com os outros (MARIN; KASPER, 2009).

6.5.3 TransFORMAção

A professora sempre considerou em sua prática docente a importância de realizar aulas ao ar livre (as chamadas aulas de campo na Geografia). Então, inicialmente a pesquisa não lhe parecia uma novidade. Sua resposta sobre como viveu o processo da pesquisa reflete o seu envolvimento profundo com a experiência proposta.

Para Marin e Kasper (2009), a resignificação do mundo da vida é uma questão social e educativa e a educação ambiental tem por desafio fundar um discurso ambientalista em vivências significantes. Também o professor precisa correr o risco da experiência para ser transformado.

Como afirma Ingold (2000), não pode haver observação sem participação, sendo assim, a pesquisa não é descolada da vida dos participantes seja ele o “pesquisador ou pesquisado”. É assim que o conhecimento é coproduzido, conhecimento este que “consiste não em proposições sobre o mundo, mas em habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta” (INGOLD, 2016, p.407)

Levar os alunos, caminhar, perceber, sentir, observar, é pouco!”. É pouco pra quem olha de fora, mas mudou! Quando a gente muda a percepção do aluno, a gente muda o mundo! É nesse sentido que eu falo assim “o que que eu sonho? Mudar o mundo!”. O que que eu agradeço do teu projeto? Eu agradeço porque ele me manteve mais viva! (Professora).

Nessa fala da professora fica explícito o potencial transformador da experiência estética atrelada à intencionalidade do educador, aponta que o despertar da afetividade, ou do olhar atencional para com o mundo pode ser uma ferramenta de transformação política e social. Não só demonstra que também ela no decorrer da pesquisa passou por um processo de *educação da atenção* (INGOLD, 2010) e passou a refletir sobre aspectos que antes não considerava em sua prática.

*“Agora eu tenho que aprender a não ficar, a não ficar frustrada com muitas aulas de campo que eu espero que, de repente, a gente saia, exatamente aqui, que vivencie exatamente a prática, mas que produza exatamente em um dado momento, na minha perspectiva. Esse foi o grande **aprendizado!** Que na **liberdade**, as coisas vão surgindo, talvez, muito mais forte do que no fechado!” (Professora).*

A **liberdade**, que neste caso, consiste justamente no mergulhar na experiência estética e se deixar tocar e transformar por ela, às vezes, “de pés descalços”. Iared, Oliveira e Payne (2016) associam a experiência estética à metáfora do jogo de Gadamer (1997)⁴⁴, no jogo ser expectador significa fazer parte dele, mas sem poder controlá-lo. Sendo assim, “se a experiência estética é um jogo que não podemos controlar, devemos pelo menos provocar essas possibilidades em nossas práticas ambientais” (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016, p.9, tradução nossa) e deixar que jogo aconteça e opere sua capacidade de transformação, assim como foi com a professora.

⁴⁴ GADAMER, H. G. Truth and method. New York, NY: Continuum, 1997.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental é um processo que deve ser contínuo, portanto, as experiências com a natureza também, os vínculos com o ambiente devem ser reforçados durante toda a vida. Nesta pesquisa buscou-se analisar as respostas corporais e afetivas dos participantes envolvidos dentro do contexto das experiências propostas, isso pode implicar ou não nas suas escolhas e posicionamentos diante do mundo e da vida. No entanto, as experiências foram significativas para observar o potencial pedagógico da vivência com a natureza através de práticas em movimento, como a caminhada.

As experiências com os estudantes – via questionário, aula, caminhada e expressão avaliativa da saída de campo no bairro – evidenciaram o valor desses momentos não só para a Pesquisa (levantamento de dados para o desenvolvimento da EA), mas também para a própria prática escolar, em termos de encaminhamentos didático-pedagógicos nas disciplinas curriculares.

A pesquisa é uma construção que se dá no envolvimento com os participantes, na atenção ao que eles vivem, aos seus anseios e vai se delineando na imersão da realidade dos participantes, em um processo de *correspondência*. Foi a partir dessa relação que se sentiu a necessidade de realizar a segunda caminhada com os estudantes no Jardim Botânico e a entrevista com a professora. Já que a educação ambiental é um processo, uma análise conjuntural de todas as etapas, nos permite constatar uma mudança de perspectivas de todos os envolvidos (estudantes, professora e pesquisadora) ao longo da pesquisa.

Em relação aos estudantes, nas respostas ao questionário, observou-se predominantemente uma perspectiva dicotômica e dualista, o que demonstrou qual era o nosso ponto de partida: um imaginário coletivo que considera, muitas vezes, natureza e cidade e cidade e ser humano como realidades antagônicas. Observou-se também, a partir da aula em sala, um tênue senso de pertencimento às áreas verdes do bairro e que a percepção pelos estudantes da existência destes espaços era quase nula, o que reflete na não apropriação deles.

Nos relatos de experiência (texto e/ou desenhos), após a caminhada no bairro, já foi possível observar que a experiência vivenciada com todo o corpo, a partir do movimento e imersão na realidade, desencadeou elementos que não existiam ou não foram explicitados anteriormente. Observou-se, portanto, que a metodologia

empregada corroborou para um processo de sensibilização ambiental e construção de sentido de pertencimento. Fato que pode ser notado a partir dos relatos dos estudantes após a caminhada, na qual se constata, que a vivência permitiu-lhes organizar suas ideias e falas sobre pertencer ao bairro, bem como, sobre os seus problemas ambientais.

No Jardim Botânico, os estudantes (ou pelo menos a maioria deles) entraram na experiência de “pés descalços”, olharam, sentiram, tocaram! Em certo sentido estavam mais atentos aos movimentos e presença da natureza. Isso pode ser associado não só ao fato de a experiência ter sido desenvolvida no Jardim Botânico, mas principalmente ao deslocamento de perspectiva da pesquisadora.

As estratégias usadas no *walking ethnography* realizado no bairro deram muita ênfase aos conteúdos, enquanto na segunda vivência, no Jardim Botânico, priorizou-se os momentos informais e o caráter lúdico da experiência. O tempo de permanência no Jardim Botânico foi curto, não foi possível solicitar que os participantes fizessem algum tipo de “expressão” da experiência, porém foi possível explorar muito mais os sentidos e o aprendizado corporal.

A diferença das duas experiências se reflete na qualidade e diversidade dos dados apresentados nas narrativas, fato que aponta que também a pesquisadora passou por um processo de deslocamento de perspectiva, de *educação da atenção*, ou seja, foi possível expressar com mais detalhes as respostas corporais e afetivas na segunda experiência. Consequência, a meu ver, da apropriação do referencial teórico, da vivência com os estudantes e da análise dos dados da primeira etapa da pesquisa, que apesar de valiosos, contemplaram muito pouco as respostas afetivas dos estudantes estando em movimento e imersos na realidade do ambiente local.

Nesse sentido, a eficiência do questionário e dos dados representados pelos estudantes após a primeira caminhada, “compensou” a dificuldade das observações e da vivência da pesquisadora durante o primeiro *walking* e produziu uma riqueza de dados que serviu para as etapas posteriores da pesquisa. Sem que houvesse uma intencionalidade a priori, acabou-se por estabelecer uma situação de comparação entre as duas experiências.

Essas constatações, no entanto, não invalidam o fato de que os estudantes se entregaram muito mais à experiência no Jardim Botânico, se sentiram mais parte. Porém, o Jardim Botânico não faz parte do cotidiano deles, mas as áreas verdes e a

escola sim, o que denota a necessidade de que sejam realizadas práticas significativas nesses espaços de maneira periódica.

Importante destacar que, apesar de o jardim da escola se apresentar como um oásis em um deserto de concreto, os estudantes não têm acesso a ele. Não foram indagadas as motivações dessa situação. Pode-se, porém, inferir que talvez o espaço seja pequeno para quantidade de alunos presentes na escola, mas nada impede que se pensem em estratégias para que eles também possam acessar esse espaço durante o recreio ou mesmo durante as aulas. Espera-se que, depois das descobertas provocadas pelas experiências estéticas que os alunos fizeram nessa pesquisa, sintam o desejo e tenham a possibilidade de vivenciar mais este espaço da escola.

A partir das três experiências vivenciadas, emergem alguns apontamentos como, a necessidade de se considerar os seres não humanos (ou mais que humanos) como sujeitos do processo educativo, visão essa que, colabora com o enfrentamento das dualidades proposto nesta pesquisa. Ressaltamos a necessidade de considerar os aspectos sensíveis no processo educacional (aprendizado corporal), pois se observou um maior envolvimento durante as práticas corporais e vivenciais do que durante as explicações teóricas.

A entrevista realizada com a professora, demonstrou que o jardim da escola é rico de histórias e significados que foram acessadas por meio do movimento sobre aquele espaço. Tal fato evidencia o potencial dessa metodologia, em que o participante é condutor do processo e ambos estão abertos ao imprevisto, permitindo que as narrativas fluam espontaneamente.

Defendemos, por fim, a implantação e manutenção dos espaços verdes aliadas à segurança pública e mecanismos de apropriação por parte da administração do município. O contexto urbano oferece várias possibilidades para despertar o pertencimento à natureza e é um rico cenário para a educação ambiental, para a qual pequenos espaços apresentam grandes temáticas para serem vivenciadas e apropriadas. Diante disso observa-se a necessidade de maior incorporação educativa: da área verde do espaço escolar/ das praças/ da cidade como um todo.

Com base nos resultados obtidos e inferências realizadas, ressaltamos o potencial educador (MATAREZI, 2005) das áreas verdes urbanas e a necessidade de que práticas diversificadas e lúdicas encontrem espaço no currículo escolar. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de se considerar a educação ambiental ético-estética no currículo oficial das instituições escolares. As vivências

fora da sala de aula demonstraram que práticas menos intencionais e mais atencionais, desembocam em experiências transformadoras e aprendizados mais significativos, tendo o educador(a) um papel primordial de facilitador dessas experiências.

Os tempos e espaços da escola, muitas vezes, dificultam a realização de tais vivências, por exemplo, para realizar as caminhadas foi primordial a colaboração do Expedições Geográficas, seja pelo aporte de conhecimentos que os monitores trouxeram, seja também pelo acompanhamento do grupo, tarefa difícil de ser realizada por um único professor. Tal lacuna pode ser superada pela cooperação entre instituições e pela proposição de atividades não só pela ajuda mútua, mas principalmente pela variedade de temáticas que podem ser abordadas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, R. de Sá. Funcionalidade e usos de áreas verdes urbanas sob o olhar da educação ambiental. **Revbea**, v. 12, n.2, p.296-317, 2017.
- ALMEIDA, E.S. de. **Qualidade de água da bacia hidrográfica do Ribeirão dos Padilhas – Curitiba/PR - e suas implicações para a saúde**. Dissertação (mestrado em Geografia) – UFPR, Curitiba, 2005.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARANTES, E. B. O direito ambiental contemporâneo e a superação da perspectiva antropocêntrica. **Revista Esmat**, Palmas, Ano 3, n.2, p.261-293, jan/dez 2011.
- AVANZI, M.R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- BRANDIMARTE, A. L.; SANTOS, D.Y.A.C. Cidades como ambientes heterotróficos. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/outros/acess/impressos/plc0023_04.pdf> Acesso: 17 abr. 2020.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BONATO, F. SANTOS, L. J. C. Análise de Bacias Hidrográficas em Meio Urbano – Estudo de Caso: Bacia Hidrográfica do Ribeirão dos Padilhas – Curitiba/Pr, 2008. **Revista Eletrônica Multidisciplinar FACEAR**. Disponível em: <[http://revista.facear.edu.br/artigo/\\$/analise-de-bacias-hidrograficas-em-meio-urbano-estudo-de-caso-bacia-hidrografica-do-ribeirao-dos-padilhas-curitiba-pr](http://revista.facear.edu.br/artigo/$/analise-de-bacias-hidrograficas-em-meio-urbano-estudo-de-caso-bacia-hidrografica-do-ribeirao-dos-padilhas-curitiba-pr)> Acesso: 23 mai. 2019.
- BONATTO, I.T.; MAINARDES, D.; MENDES, J.M; SILVA, M.C. Práticas de educação ambiental em espaços públicos da cidade de Curitiba-PR. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n.13, 2013. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1710>> Acesso: 11 abr.2019.
- BONNETT, M. Education, sustainability, and the metaphysics of nature. In: MCKENZIE, M.; HART, P. ; BAI, H.; B. JICKLING (Eds). **Fields of green: Restorying culture, environment, and education**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2009, p. 177-186.
- BONNETT, M. Sustainability and human being: towards the hidden centre of authentic education. In: JICKLING B., STERLING S. (ed.). **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017, p. 79-91.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

BORGES, M.G. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm> Acesso: 16 jul./2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 16 jul./2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>> Acesso: 06 jul./2019

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm> Acesso: 07 jul./2019.

BRASIL. **Parâmetros em ação: meio ambiente na escola**. Ministério da Educação, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf>> Acesso: 03 jun.2019.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm> Acesso: 10 jul./2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso: 30 jun./2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. Ministério do Meio Ambiente – MMA; Ministério da Educação – MEC. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>> Acesso: 02 jul./2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Parques e áreas verdes**. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/item/8051.html>> Acesso: 20 nov.2019.

Brown, J.; BYRON, M.; CORRAO, S.; HECTH, M.; KING, A. Urban parks as classrooms. In: RUSS, A. (ed.). **Urban environmental education**. Ithaca, NY and Washington, DC: Cornell University Civic Ecology Lab, NAAEE and EECapacity, 2015, p.39-42.

BRUHNS, Heloísa Turini. **A busca pela natureza: turismo e aventura**. Barueri: Manoele, 2009.

CARLOS, A. F.A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, p. 69-79, 2014.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017. Não paginado.

CARVALHO, I.C.M; FARIAS, C. R.; PEREIRA, M.V. A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. 14, n. 2, p. 35 -49, jul.-dez. 2011.

CARVALHO, I.C.M; GRÜN, M; AVANZI, M.R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009.

CARVALHO, I.C.M; MHULE, R.P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem, por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente e Educação**, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S. & LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-41.

CLARK, A; EMMEL, N. Using *walking interviews*. **Realities Toolkit**, v.13, p.1-6, ago. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277803364_Using_Walking_Interviews> Acesso: 20 ago. 2019.

COLE, L.B; McPHEARSON, T.; HERZOG, C.P.; RUSS, A. Green infrastructure. *In*: RUSS, A.; KRASNY, M.E. (Eds.). **Essays in urban environmental education**. Ithaca, NY and Washington, DC: Cornell University Civic Ecology Lab and NAAEE, 2016, p.80-88.

CURADO, D. A. F. **A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação**. 2015. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Goiânia.

CURITIBA. **Decreto nº 427/1983**. Define critérios para denominação de áreas públicas ajardinadas. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/1983/43/427/decreto-n-427-1983-define-criterios-para-denominacao-de-areas-publicas-ajardinadas>> Acesso: 23 nov.2019

CURITIBA. **Lei nº 7447/90 de 18 de abril de 1990**. Dispõe sobre a política de proteção, controle, conservação e recuperação do meio ambiente e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1990/744/7447/lei-ordinaria-n-7447-1990-dispoe-sobre-a-politica-de-protecao-controle-conservacao-e-recuperacao-do-meio-ambiente-e-da-outras-providencias>> Acesso: 23 nov. 2019

CURITIBA. **Lei nº 7.833 de 19 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a política de proteção, controle, conservação e recuperação do meio ambiente e dá outras providências. Disponível em: < <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2010/00086303.pdf>> Acesso: 22 nov. 2019

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume: Princípios e Fundamentos. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006.

CURITIBA. **Jardim Botânico**. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2019. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/jardim-botanico/287>> Acesso: 23 nov. 2019.

Declaração de Tbilisi. Disponível em: https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/28831/mod_resource/content/1/UNESCO-TBILISI.pdf> Acesso: 27 mai. 2019.

DUARTE JUNIOR, J. F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 30 jul. 2019

DUARTE, J. C. R. D; SATO, M.; PAZOS, A. S. Educação ambiental do caminhar. **Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 94-113, set./dez. 2018.

EVANS, James; JONES, Phil. The *walking interview*: methodology, mobility and place. **Applied Geography**, v. 31, n. 2, p. 849-858, 2011.

FRANÇA, M. **Estratégias de Educação Ambiental no município de Curitiba: Seu percurso histórico e suas contribuições para capital ecológica.** In: X ANPED SUL, Florianópolis, out./2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/730-0.pdf> Acesso: 22 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIZZO, T.C.E; CARVALHO, I.C.M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, ed. especial, n. 1, p. 115-127, 2018.

GRÜN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educ. Ambiental**, v. especial, p. 1-11, dez., 2008.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. (coords.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

HOFSTATTER, L.J.V. **Biodiver-cidade: vivendo e experimentando o espaço urbano na educação ambiental para e com a biodiversidade.** 2018. 186 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

HORTON, J.; CHRISTENSEN, P.; KRAFTL, P.; HADIFIELD-HILL, S. 'Walking just walking': how children and young people's everyday pedestrian practices matter. **Social & Cultural Geography**, v.15, n.1, p. 94-115, 2014.

IARED, V. G. **A experiência estética no cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental.** 2015. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, Valeria G. **A ecomotricidade na educação ambiental.** In: Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. Aracaju; São Cristóvão. Anais, São Carlos: SPQMH, 2017. p. 570-580.

IARED, Valéria G. Etnografia em Movimento como Possibilidade para a Interpretação da Experiência Estética da Natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, Número Especial, p.184-203, 2018.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. Formação de valores estéticos e éticos e o cerrado. In: VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro - SP, 07 a 10 de Jul/2013.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. O *walking ethnography* para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 97-114, 2017.

IARED, V. G; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P.G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v.0, n.0, p. 1-11, 2016.

INFORMATIVO MENSAL [da] ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental para os Senhores Presidente da República, Ministros da Educação e Meio Ambiente, para a Sociedade Brasileira e a Comunidade Internacional. Boletim ANPEd, ano VIII, n.44, Rio de Janeiro, fev.2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-comunidade-academica-brasileira-ligada-ao-campo-da-educacao-ambiental-presidencia-da>> Acesso: 25 nov.2019

INGOLD, T. **The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London, England: Routledge, 2000.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição (trad. Fábio Creder). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, T. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC. **Nosso Bairro: Sítio Cercado**/ Lucimara Wons, Coord. Curitiba: IPPUC, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. Infocuritiba. Disponível em: <<http://infocuritiba.ippuc.org.br/imp/>> Acesso em: 09 mai. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Declaração de Estocolmo. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf>> Acesso: 07 jul./2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. O que muda (ou sobra) no Meio Ambiente com a reforma de Bolsonaro? Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-muda-ou-resta-no-meio-ambiente-com-a-reforma-de-bolsonaro>> Acesso em: 28 jul. 2019.

KINNEY, P. *Walking Interviews*. **Social research update**, v.67, p.1-4, summer 2017.

KUNIEDA, E. **Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região/SP): do conceito à formação em educação ambiental**. 2010. 145f. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan-abr., p. 20-28, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, A.B.M., (org). A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **In: Ensaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, pp. 77-102. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/pcd44/pdf/lima-9788574554440-05.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016, 1ª ed.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADDOX, D.; NAGENDRA, H.; ELMQVIST, T.; RUSS, A. Advancing urbanization. In: RUSS, A.; KRASNY, M.E. (eds.). **Essays in urban environmental education**. Ithaca, NY and Washington, DC: Cornell University Civic Ecology Lab and NAAEE, 2016.

MARIN, A.A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 109-118, junho 2007.

MARIN, A.A.; KASPER, K.M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, ago. 2009.

MARQUES, A. J.; BARROS, M.V. Quantificação das áreas verdes urbana do município de Maringá, PR. *In*: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 8.,2014, Vitória/ES. **Anais**.

MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores. *In*: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. MMA – Diretoria de Educação. Brasília, 2005.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P.A (orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p.

MAZZEI, K.; COLESANTI, M. T. M.; SANTOS, D.G. Áreas verdes urbanas, espaços livres para o lazer. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.19, n.1, p.33-43, jun. 2007.

McCLAREN, M. The Place of the City in Environmental Education. *In*: McKENZIE, M. et al. **Fields of green**: restorying culture, environment, and education. Hampton Press, Inc.2009. p. 301-306.

MELO, C.; SILVA, F. W; SPINELLI, R.M. Maquete ambiental: a escola como sonho dos educadores. *In*: FALCÃO, José L. C.; SARAIVA, Maria do Carmo (orgs). **Práticas corporais no Contexto Contemporâneo**: (in)tensas experiências. Florianópolis: Copiart, 2009.

MENDONÇA, F. Aspectos da problemática ambiental urbana da cidade de Curitiba/PR e o mito da "capital ecológica". **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, N° 12, pp. 179-188, 2002.

MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **The visible and the invisible**. Northwestern University, Evanston, 1968.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Parques e Áreas Verdes**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/parques-e-%C3%A1reas-verdes.html>> Acesso em: 21 mai. 2019

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Carta de Belgrado. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado>> Acesso: 27 mai./2019.

MYERS, M.. *Walking again lively: towards an ambulant and conversive methodology of performance and research*. **Mobilities**, v. 6, n. 2, p. 183-201, 2011.

NAVARRO-PEREZ, M.; TIDBALL, K. G. Challenges of Biodiversity Education: A Review of Education Strategies for Biodiversity Education. **International Electronic Journal of Environmental Education**, v. 2, n.1, p.13-30, 2012.

NEUENFELDT, D. J.; MAZZARINO, J.M. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. **Rev. Eletrônica Mestrado Educ. Ambiental**, v. 33, n.1, p. 22-36, jan.-abr., 2016.

NUCCI, J.C.; CAVALHEIRO, F. Espaços livres e qualidade de vida urbana. **Rev. Paisagem, Ambiente**. São Paulo n.11, p. 277- 288, dez. 1998.
OLIVEIRA, F.I.S.; RODRIGUES, S.T. *Affordances: a relação entre agente e ambiente*. **Ciência e cognição**, v.9, p.120-130, 2006.

OLIVEIRA, H. T.; LOGAREZZI, A. (orgs). **Marcos de referência para a prática da educação ambiental: do local ao global, da escola à comunidade**. São Carlos: UFSCAR, 2013, 45 p.

OLIVEIRA, M. A trajetória do discurso ambiental em Curitiba (1960-2000). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.16, p. 97-106, jun. 2001.

PAYNE, P. G. Framing research: Conceptualization, contextualization, representation and legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

PAYNE, P. G. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R. B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013. p. 424-437.

PAYNE, Philip; RODRIGUES, Cae; CARVALHO, Isabel C.M.; SANTOS, Laisa M. F.; AGUAYO, Cláudio; IARED, Valéria G. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.13, Especial – p. 93-114, 2018.

PAYNE, P. G.; WATTCHOW, B. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p.15-32, 2009.

PEREIRA, G. A natureza (dos) nos fatos urbanos: produção do espaço e degradação ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 3, p. 33-51, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

PINK, S. **Doing sensory ethnography**. London, UK: SAGE, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Plano Municipal de Controle Ambiental e Desenvolvimento Sustentável** – Diagnóstico. Junho, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, versão 2009. Disponível em:

<<http://www.ctahasdrubalbellegard.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4180/arquivos/File/PPP.pdf>> Acesso: mai/2019

RECHIA, S. Curitiba cidade-jardim a relação entre espaços públicos e natureza no âmbito das experiências do lazer e do esporte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 89-107, maio 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental** (livro eletrônico). São Paulo: Brasiliense, 2017. Não paginado.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. - 16. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.

RODRIGUES, C.. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.303-327, jan.- mar. 2015.

RUSS, A. (ed.). **Urban environmental education**. Ithaca, NY and Washington, DC: Cornell University Civic Ecology Lab, NAAEE and EECapacity, 2015.

RUSS, A.; KRASNY, M.E. (eds.). **Essays in urban environmental education**. Ithaca, NY and Washington, DC: Cornell University Civic Ecology Lab and NAAEE, 2016.

SÁ, L.M. Pertencimento. In: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. MMA – Diretoria de Educação. Brasília, 2005.

SÁ, R. A.; CARNEIRO, S. M. M.; LUZ, A. A. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

SANDERS, D. L; RYKEN, A. E; STEWART, K. Navigating nature, culture and education in contemporary botanic gardens. **Environmental Education Research**, v.24, n.8, p.1077-1084, 2018.

SATO, M; PASSOS, L. A. Arte-Educação-Ambiental. **Ambiente e Educação**. Vol. 14. Rio Grande, 2009.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Ed. Especial, julho-2016.

SAUVÈ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

SAUVÈ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

SEVERINO, A.J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 289-320.

SEVERINO, A, J. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. In: CARVALHO, I. C. M; GRUN, M.; TRAJBER, R. (orgs.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006b.

SILVEIRA, C.A. Educação ambiental em questão: o cuidado de si e a estética da existência como resposta (possível) à crise do antropocentrismo. In: SILVEIRA, C.A; SAMPAIO, D.S; ARSLAN, L.M. **Educação Ambiental a partir do autocuidado: uma visão transdisciplinar**. Universidade Federal de Uberlândia: 1.ed., 2018.

STEIL, C. A; CARVALHO, I. C. M Diálogos com Tim Ingold: diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012. p. 54-74.

STEIL, C. A; CARVALHO, I. C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

UNGER, N.M. Os Pré-Socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. In: CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M; TRAJBER, R. (orgs). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2018). The World's Cities in 2018 – Data Booklet. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/citiesday/assets/pdf/the_worlds_cities_in_2018_data_booklet.pdf> Acesso: 12 dez 2019

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, World Urbanization Prospects, 2018. Disponível em: <<https://population.un.org/wup/Download/>> Acesso: 12 dez 2019.

VELHO, O. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. **Mana**, v.7, n.2, p.133-140, 2001.

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas: uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. (coords.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

VERGUNST, J. Technology and technique in a useful *ethnography* of movement, **Mobilities**, v. 6, n.2, p. 203-219, 2011.

WILLIGES, F. O que o caminhar ensina sobre o bem viver? Thoreau e o apelo à natureza. **Cadernos IHU ideais**, v.16, n.271, ano 16, 2018.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E
ENSINO



Questionário elaborado a fim de coletar informações para o desenvolvimento da Pesquisa intitulada “A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA”, desenvolvida por Cyntia Thaís da Silva, orientada pela Prof. Dra. Valéria Ghislotti Iared.

Nome: _____

Idade: _____

1. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NO CEHB?
2. VOCÊ MORA NO MESMO BAIRRO DO COLÉGIO? SE NÃO, QUAL É O BAIRRO DE SUA MORADIA?
3. DE QUE MODO VOCÊ CHEGA ATÉ À ESCOLA?
() A pé () De carro () De ônibus () Outros
4. O QUE VOCÊ OBSERVA NO SEU TRAJETO DE CASA ATÉ A ESCOLA?
5. EXISTEM ÁREAS VERDES NESSE TRAJETO (PRAÇAS, JARDINS, BOSQUES, PARQUES)?
() Sim () Não
6. VOCÊ UTILIZA ALGUM DESSES ESPAÇOS? COMO?
7. NA TUA ESCOLA EXISTEM ESPAÇOS VERDES (COM A PRESENÇA DE ÁRVORES, JARDINS)? QUE USO VOCÊ FAZ DESSES ESPAÇOS?
8. NA TUA OPINIÃO, POR QUE SÃO IMPORTANTES OS ESPAÇOS VERDES (ARBORIZADOS) NA CIDADE?

APÊNDICE 2 – TALE/TCLE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA

Pesquisador Responsável: Valéria Ghislotti Iared

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard

Endereço: Rua Izaac Ferreira da Cruz, 3009 - Sítio Cercado, Curitiba - PR, 81910-000

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar como o nosso corpo se comporta (reage) quando estamos em contato com a natureza, neste caso dentro das cidades, o que chamamos de áreas verdes urbanas. E entender como essas experiências com a natureza nos ajudam no processo de educação ambiental.

Esta pesquisa é importante porque a experiência estética (tudo aquilo que está relacionado com os nossos sentidos e afetos) com/na natureza ainda é pouco considerada dentro da educação ambiental.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são, que por meio da sensibilização das características ambientais do entorno escolar, haja um crescimento do sentido de pertencimento ao lugar por parte dos participantes da pesquisa, e de consequência a apropriação e conservação/melhoria desses espaços, refletindo no bem-estar e qualidade de vida da população local.

O estudo será desenvolvido dentro das aulas de geografia, com atividades fora da sala de aula (no entorno da escola). Podendo haver gravação de vídeo ou imagem sua identidade será mantida com o uso de tarjas no rosto, ao final da pesquisa, todo material coletado (vídeos, fotos, relatos, questionários) serão eliminados.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite, será necessário responder um questionário e participar de todas as atividades propostas durante as aulas de geografia (inclusive aquelas fora da sala de aula).

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu colégio.

Participante da Pesquisa:

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE:

Orientador:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 349/1096
na data de 07/08/2019 SA

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe.

Valéria Ghislotti Iared – Professora Adjunta
Departamento de Biodiversidade, Bloco V situado na UFPR- Setor Palotina, Rua Pioneiro, 2153
Palotina/ Paraná
E-mail valeria.iared@ufpr.br
Telefone fixo (44) 3211-1308
Cyntia Thaís da Silva – aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR
cyntiatsilva@gmail.com / (041) 3076-0749

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

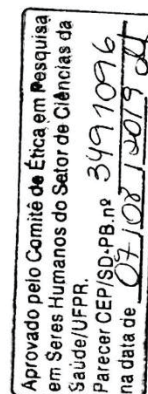
Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, ____ de _____ de ____

Assinatura do Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR |
CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por nós Valéria Ghislotti Iared (professora/orientadora pesquisadora responsável) e Cyntia Thaís da Silva (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA”, a experiência estética refere-se a dimensão sensível, afetiva e perceptual da experiência humana, e neste caso, como o corpo engajado no mundo responde ao contato com a natureza. A experiência estética ainda é pouco considerada dentro dos estudos de educação ambiental no Brasil, nesse estudo a vemos como uma potencial ferramenta para a sensibilização ambiental em vistas da educação ambiental, portanto a presente pesquisa se propõe em contribuir com o avanço dos estudos da temática para a área.

a) A pesquisa tem o objetivo de investigar como o nosso corpo se comporta (reage) quando estamos em contato com a natureza, neste caso dentro das cidades, no que chamamos de áreas verdes urbanas, e entender como essas experiências com a natureza nos ajudam no processo de educação ambiental.

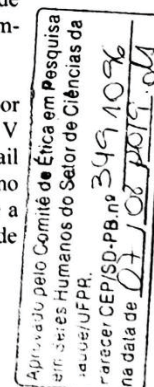
b) Caso a senhora autorize a participação do (a) adolescente, será necessário que ele(a) responda a um questionário e participe de todas as atividades propostas durante as aulas de geografia (inclusive aquelas fora da sala de aula).

c) É possível que o (a) adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento pela presença de alguém externo na sala de aula, timidez em participar das atividades, ao ser filmado ou fotografado, ou até mesmo cansaço nas atividades fora do espaço escolar.

d) Os benefícios indiretos esperados com essa pesquisa são, que por meio da sensibilização das características ambientais do entorno escolar, haja um crescimento do sentido de pertencimento ao lugar por parte dos participantes da pesquisa, e de consequência a apropriação e conservação/melhoria desses espaços, refletindo no bem-estar e qualidade de vida da população local.

e) Os pesquisadores, Valéria Ghislotti Iared e Cyntia Thaís da Silva, responsáveis por este estudo poderão ser localizados no Departamento de Biodiversidade, Bloco V situado na UFPR- Setor Palotina, Rua Pioneiro, 2153 Palotina/ Paraná, e-mail valeria.iared@ufpr.br e cyntiatsilva@gmail.com e telefone fixo (44) 3211-1308, no horário das 8h às 18h de segunda à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal (rubrica)
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE (rubrica)
Orientador (rubrica)



f) A participação de seu/sua filho (a) neste estudo é voluntária e se a qualquer momento ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: Valéria Ghislotti Iared e Cyntia Thais da Silva. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

h) O material obtido (questionários, observações, diário de campo, imagens e vídeos) – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 18 meses.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papel, caneta, transporte) não são de sua responsabilidade, e o/a senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação do (a) adolescente.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do/a adolescente, e sim um código.

k) Se o/a senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos do (a) adolescente como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação (do adolescente sob minha responsabilidade). A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o (a) adolescente

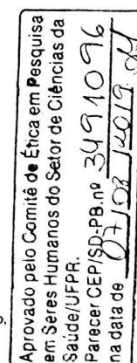
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Valéria Ghislotti Iared (professora/orientadora pesquisadora responsável) e Cyntia Thaís da Silva (aluna do PPGE - da Universidade Federal do Paraná), estamos convidando a Senhora, professora de Geografia da Rede Estadual de ensino a participar de um estudo intitulado "A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA", a experiência estética refere-se a dimensão sensível, afetiva e perceptual da experiência humana, e neste caso, como o corpo engajado no mundo responde ao contato com a natureza. A experiência estética ainda é pouco considerada dentro dos estudos de educação ambiental no Brasil, nesse estudo a vemos como uma potencial ferramenta para a sensibilização ambiental em vistas da educação ambiental, portanto a presente pesquisa se propõe em contribuir com o avanço dos estudos da temática para a área.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as respostas sensoriais dos estudantes quando em contato com as áreas verdes de uma escola pública de ensino básico em Curitiba e o potencial pedagógico da experiência estética para a educação ambiental.

b) Caso a senhora participe da pesquisa, será necessário que me permita observar/participar das suas aulas e participar das atividades por mim propostas, que servirão como fonte de coleta de dados.

c) É possível que a senhora experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento pela presença de alguém externo nas suas aulas.

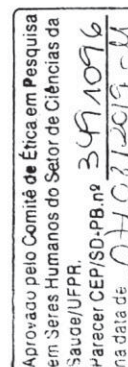
d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconforto em relação aos outros funcionários do colégio que não estão participando da pesquisa, constrangimento em relação a presença ou perguntas durante o processo, problemas com os estudantes que farão parte do estudo. A colaboradora terá total liberdade para discutir sobre esses riscos, tentando amenizá-los e verificando que não podem ser contornados, poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

e) Os benefícios indiretos esperados com essa pesquisa são, que por meio da sensibilização das características ambientais do entorno escolar, haja um crescimento do sentido de pertencimento ao lugar por parte dos participantes da pesquisa, e de consequência a apropriação e conservação/melhoria desses espaços, refletindo no bem-estar e qualidade de vida da população local.

f) Os pesquisadores, Valéria Ghislotti Iared e Cyntia Thaís da Silva, responsáveis por este estudo poderão ser localizados no Departamento de Biodiversidade, Bloco V situado na UFPR- Setor Palotina, Rua Pioneiro, 2153 Palotina/ Paraná, e-mail valeria.iared@ufpr.br e cynthiasilva@gmail.com e telefone fixo (44) 3211-1308, no horário das 8h às 18h de segunda à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259



g) A sua participação neste estudo é voluntária e se a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: Valéria Ghislotti Iared e Cyntia Thais da Silva. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido (questionários, observações, diário de campo, imagens e vídeos) – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 18 meses.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papel, caneta, transporte) não são de sua responsabilidade e a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código

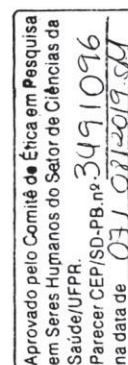
m) Se a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

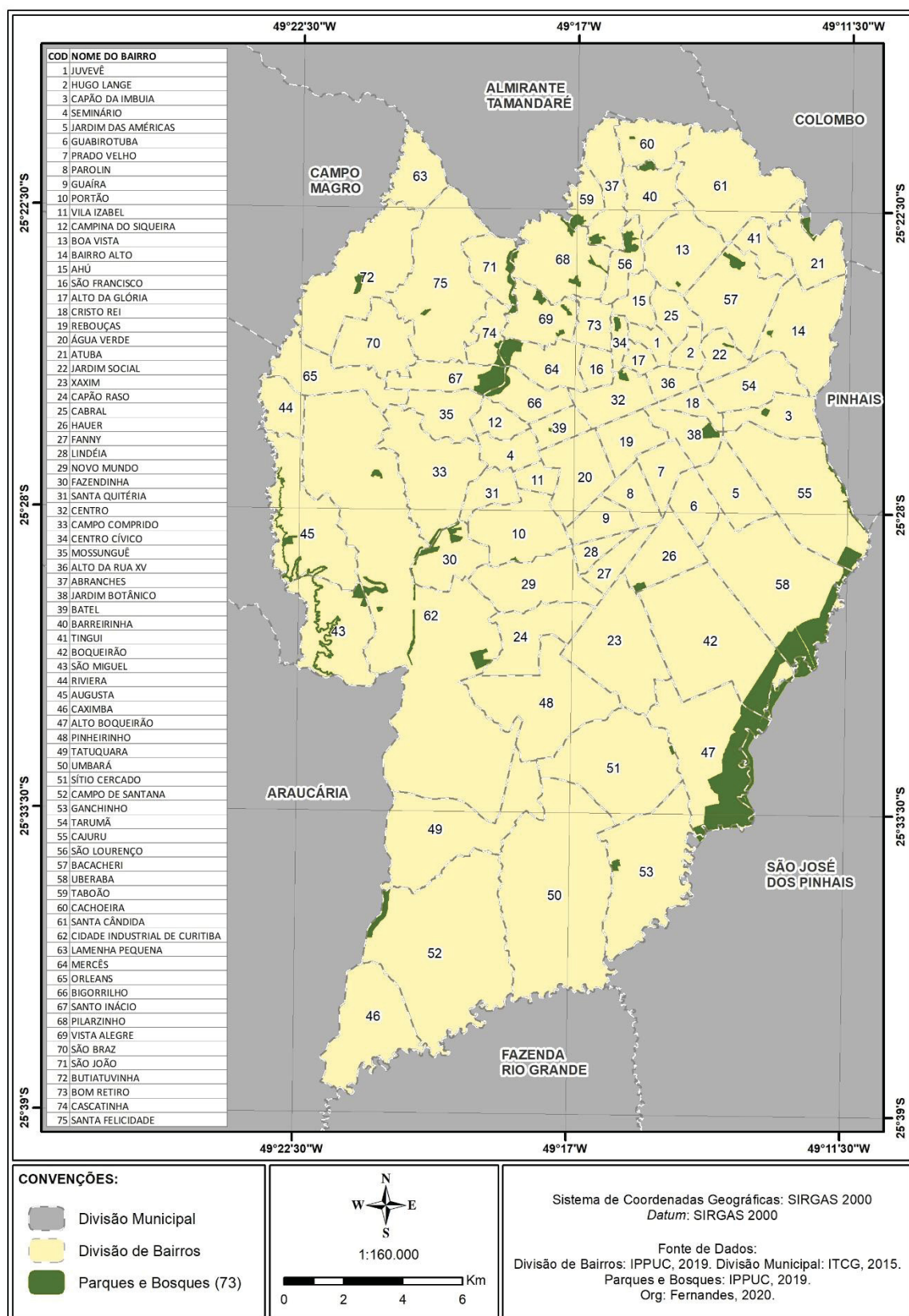


Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA

1. Professora, me conte um pouco sobre a tua infância...
2. Você nasceu e cresceu em Curitiba?
3. Como se deu a escolha da tua profissão?
4. Você teve alguma experiência marcante com/na natureza durante a tua vida?
5. Você acha que isto influenciou no teu posicionamento político diante das questões ambientais?
6. Sei que você não é moradora do Sítio Cercado, gostaria de saber qual é a tua relação com o bairro...
7. Por que você escolheu esta local para a nossa caminhada?
8. Que lembranças você tem do Sítio Cercado antes do começo da ocupação dos últimos 30 anos?
9. Na tua opinião, as áreas verdes nas proximidades da escola são potencializadoras de um processo de Educação Ambiental? Qual é a função da escola nesse processo?
10. Você acha que alguma coisa mudou (ou mudará) na tua prática depois da experiência que tivemos nestes meses?

ANEXO 1 – MAPA DAS ÁREAS VERDES DE CURITIBA



ANEXO 2 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	BÁSICOS
<p>Dimensão econômica do espaço Geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.</p> <p>Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente.</p> <p>A evolução demográfica, a distribuição espacial da população e os indicadores estatísticos.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>O comércio e as implicações socioespaciais.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>As implicações socioespaciais do processo de mundialização.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p>

FONTE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP (2009, p.111-112)

ANEXO 3 – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA (1)

Pesquisador: Valéria Ghislotti Iared

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16647719.8.0000.0102

Instituição Proponente: Setor Palotina -UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.491.096

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa intitulado "A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ÁREAS VERDES URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE CURITIBA" encaminhado pelas pesquisadoras Valéria Ghislotti Iared e Cynthia Thaís da Silva do Setor Palotina - UFPR. Para a realização da pesquisa se elegerá, uma escola da Rede Estadual de Educação do Paraná, situada na cidade de Curitiba, em sua porção Sul, tal escolha está atrelada ao fato de tal região apresentar menor disponibilidade de áreas verdes, vistas nesse trabalho como ambientes potencializadores do processo de educação ambiental.

A pesquisa se desenvolverá dentro das aulas de geografia (por ser a área de formação da pesquisadora e pelo contato com professores da Rede Estadual dessa disciplina), com alunos do 1º ano do Ensino Médio, onde a temática ambiental aparece fortemente na grade curricular. Todo material coletado (questionário, fotos, notas de campo), será eliminado ao término da pesquisa.

A presente pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), onde serão aplicadas as seguintes técnicas de coletas de dados: a observação participante, questionário, entrevistas, walking ethnography (INGOLD; VERGUNST, 2008). Na presente pesquisa se pretende realizar três caminhadas no entorno escolar/bairro e em alguma outra área verde da cidade, de fácil acesso aos estudantes, visando proporcionar experiências estéticas que permitam aos estudantes um maior conhecimento do próprio bairro (cidade), contribuam para o sentido de

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

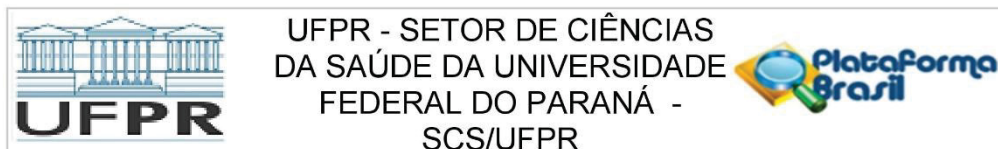
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.096

pertencimento dos estudantes e sejam fontes de dados através das respostas corporais e afetivas. Buscando inferir a relevância de tais experiências para o processo de educação ambiental. Os participantes da pesquisa serão estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, portanto poderão ter entre 14 e 17 anos, de ambos os sexos, e a professora de geografia da turma em questão, tendo em vista que as turmas de primeiros anos das escolas estaduais contam em média com quarenta alunos, estima-se que o número de participantes da pesquisa será de aproximadamente 45 pessoas. Participarão da pesquisa todos os estudantes da turma disponibilizada pela professora e que concordarem com a pesquisa. As conversas entre escola, professora, estudantes e pesquisadora já foram iniciadas, porém, sem nenhuma coleta de dados. No primeiro contato com os estudantes, os mesmos receberão o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e as explicações necessárias quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Os estudantes que se recusarem a participar do estudo não serão contados como sujeitos da pesquisa, no entanto as atividades realizadas em sala farão parte da disciplina corrente (serão acordadas com a professora, sendo assim não facultativas), porém serão dispensados das atividades que forem realizadas fora do espaço escolar, podendo realizar alguma atividade paralela.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as respostas sensoriais dos estudantes de uma escola pública de ensino básico em Curitiba, quando em contato com as áreas verdes e o potencial pedagógico da experiência estética para a educação ambiental.

1.2. Objetivos Específicos

- Pesquisar novas técnicas de coleta de dados em educação ambiental e inferir a relevância dessas no processo de educação ambiental bem como a possibilidade de sua reprodução em diferentes contextos.
- Propiciar vivências que permitam o conhecimento da área geográfica onde está inserida a escola por meio de experiências estéticas com a natureza, despertando assim a sensibilização e a responsabilidade ambiental e socioambiental do entorno escolar;
- Analisar como a percepção dos estudantes em relação às áreas verdes do entorno escolar, contribui para apropriação desses espaços em vista da educação ambiental;
- Investigar o papel da escola na construção de uma educação ambiental que considere o corpo engajado no mundo.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.096

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores "Através da conscientização (no sentido de trazer à consciência) das características do entorno escolar, é possível que haja um crescimento do sentido de pertencimento ao lugar por parte dos participantes da pesquisa, e de consequência a apropriação e conservação desses espaços, refletindo no bem-estar e qualidade de vida da população local. E os riscos: Constrangimento por parte de alguns participantes, não concretização da melhoria das áreas verdes do entorno, inquietação por parte de familiares e/ou outros funcionários da escola."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa anteriormente apreciada, no entanto com perda de prazo para a resposta às pendências, por isso foi realizada nova inserção.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa atende aos preceitos éticos, sendo considerada aprovada a sua execução.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	
Bairro: Alto da Glória	CEP: 80.060-240
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.096

Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1390231.pdf	02/07/2019 14:28:44		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/07/2019 14:24:32	Valéria Ghislotti lared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7TCLE_PAIS.docx	02/07/2019 14:24:06	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_julho.docx	01/07/2019 18:47:09	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	Justificativa.pdf	01/07/2019 18:46:51	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	check_list.pdf	01/07/2019 18:46:28	Valéria Ghislotti lared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8TALE.docx	01/07/2019 18:45:41	Valéria Ghislotti lared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7TCLE_prof.docx	01/07/2019 18:45:30	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	6declaracao_de_compromisso.pdf	01/07/2019 18:43:09	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	5instituicao_coparticipante.pdf	01/07/2019 18:42:38	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	4Concordancia_dos_servicos_envolvidos.pdf	01/07/2019 18:42:16	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	3analise_do_merito.pdf	01/07/2019 18:41:46	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	2Ata.pdf	01/07/2019 18:41:19	Valéria Ghislotti lared	Aceito
Outros	1Carta_de_encaminhamento.pdf	01/07/2019 18:40:56	Valéria Ghislotti lared	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.096

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 07 de Agosto de 2019

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240





UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 4 – FICHA DE AGENDAMENTO

   	
Procedimento: 03/2017	
Formulário para agendamento de campo	
Dados do professor/professora	
Nome: Cyntia Thaís da Silva	
Telefone celular: 998183794	
E-mail: cyntiatsilva@gmail.com	
Dados da instituição	
Nome: Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard	
Endereço: Rua Izaac Ferreira da Cruz, 3009	
Telefone: 3349-5053	
Dados das turmas	
Turma: 1º ano	Nº de alunos: 25 (máximo)
Turno: manhã	
Temas a serem trabalhados: Conceito de bacia hidrográfica (bacia hidrográfica do Ribeirão dos Padilhas), problemática dos rios urbanos, a importância da mata ciliar, a importância da vegetação nas cidades (permeabilização do solo), breve história do bairro.	
Turma:	Nº de alunos:
Turno:	
Temas a serem trabalhados:	
Turma:	Nº de alunos:
Turno:	

Temas a serem trabalhados:

Datas

Dias possíveis para realização das atividades de pré campo, campo e pós-campo:

Não serão realizados pré e pós-campo. O pré-campo já foi realizado por mim, pois faz parte da minha pesquisa de mestrado, da mesma forma o pós-campo.

Observações:

Queridos, é uma grande alegria fazer essa parceria com vocês!

Como disse este campo servirá como fonte de dados para minha pesquisa de mestrado que tem por título “A experiência estética em áreas verdes urbanas como possibilidade para a educação ambiental na cidade de Curitiba”. O objetivo principal desta atividade que realizaremos é observar que tipo de experiência com a natureza estes estudantes têm em um bairro, que como sabemos, se encontra na periferia da cidade. Eles serão convidados a sentir e vivenciar a natureza (sons, cheiros, cores) no percurso que faremos, como a aula de campo faz parte da disciplina de geografia, a participação de vocês será essencial na abordagem dos conteúdos elencados acima.


Provavelmente usaremos a manhã toda. Saindo do Colégio às 7:30, com retorno às 11h.

Desde já agradeço e estou à disposição para mais esclarecimentos.

Abraços,

Cyntia

ANEXO 5 – FICHA DE AGENDAMENTO ATIVIDADE NO JARDIM BOTÂNICO

	
Procedimento: 03/2017	
Formulário para agendamento de campo	
Dados do professor/professora	
Nome: Cyntia Thaís da Silva	
Telefone celular: 998183794	
E-mail: cyntiatsilva@gmail.com	
Dados da instituição	
Nome: Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard	
Endereço: Rua Izaac Ferreira da Cruz, 3009	
Telefone: 3349-5053	
Dados das turmas	
Turma: 1º ano	Nº de alunos: 25 (máximo)
Turno: manhã	
Temas a serem trabalhados: Características do Planejamento Urbano de Curitiba, Histórico do Jardim Botânico e sua importância, definição de APA, Floresta Ombrófila Mista.	
Datas	
Dias possíveis para realização das atividades de pré campo, campo e pós-campo:	
Não serão realizados pré e pós-campo. O pré-campo já foi realizado por mim, pois faz parte da minha pesquisa de mestrado, da mesma forma o pós-campo.	
Data do campo: 31/10/2019	

Observações:

Queridos, que bom podermos trabalhar juntos mais uma vez!

Este campo faz parte da segunda fase da minha pesquisa de mestrado, que relembro tem por título: “A experiência estética em áreas verdes urbanas como possibilidade para a educação ambiental na cidade de Curitiba”. A atividade se desenvolverá no Jardim Botânico de Curitiba e tem por objetivo proporcionar uma experiência de contato com a natureza aos participantes.

A saída do colégio está prevista para às 7:30 e o retorno às 11h (saída do Botânico), pois temos que estar na escola até às 11:50. Ao todo (contando com os atrasos) teremos pouco mais que duas horas para a visita.

Desde já agradeço e estou à disposição para mais esclarecimentos.

Abraços,

Cyntia